

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
LICENCIATURA EM MÚSICA**

RAFAEL ALVES MIRANDA

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE
EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DO DF**

Brasília
2015

RAFAEL ALVES MIRANDA

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE
EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DO DF**

Monografia de Conclusão de Curso submetida ao
Curso de Licenciatura em Música, Universidade
Brasília, para a obtenção do título de licenciado em
música,

Orientador: Prof. Dr^a Maria Cristina de Carvalho
Caselli de Azevedo

Brasília
2015

RAFAEL ALVES MIRANDA

**AVALIAÇÃO EM MÚSICA: REFLEXÕES A PARTIR DE
EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DO DF**

Monografia de Conclusão de Curso submetida ao
Curso de Licenciatura em Música, Universidade
Brasília, para a obtenção do título de licenciado em
música,

Orientador: Prof. Dr^a Maria Cristina de Carvalho
Cascelli de Azevedo

Dr^a Maria Isabel Montandon

Ma. Uliana Dias Ferlim

Dr^a Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília
2015

AGRADECIMENTOS

A todos os meus familiares, em especial meu pai e minha mãe, aos meus colegas de curso e aos amigos de toda a vida. Por fim, agradeço aos professores que acompanharam minha trajetória musical e acadêmica até aqui, especialmente à orientadora desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco debater conceitos, funções, modelos e práticas avaliativas presentes na Educação Escolar e no Ensino Médio brasileiro buscando também identificá-los na Educação Musical. As questões de investigação tiveram origem na minha prática docente, realizada em escola da rede particular de ensino do Distrito Federal, onde me deparei com desafios referentes à avaliação em música na escola. O trabalho fundamentou-se em pesquisa bibliográfica na área educacional em geral e com recorte para a Educação Musical, sempre utilizando referências dos documentos oficiais para a Educação Básica no Brasil. A influência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília ficou evidente na minha experiência docente e pôde ser constatada na bibliografia relacionada ao programa, também abordada no presente trabalho, buscando investigar os princípios norteadores do programa e a sua aplicação efetiva nas provas de música. Por isso, busquei analisar itens de provas do PAS/UnB e das minhas próprias avaliações, trazendo um olhar interpretativo baseado na literatura pesquisada. Entre os autores pesquisados estão Sacristán (1998), Demo (1999), Luckesi (2002; 2008), Chueiri (2008), Fernandes (2005; 2006) da área da educação, Grossi (2003), Del Ben (2003) e Swanwick (2003), nos estudos sobre educação musical e Rabelo (2014), Azevedo (2012), Reis (2011), Montandon, Azevedo e Silva (2007) e Basali e Ferlim (2013) que discorrem sobre o PAS/UnB e a inserção da música no programa. A análise dos meus itens visa propiciar uma auto-avaliação e inferir a aplicação dos princípios evidenciados na pesquisa e as limitações para sua realização.

Palavras-chave: Avaliação Escolar. Avaliação em Música. Música no PAS/UnB. Música e avaliação no Ensino Médio.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O QUE É AVALIAR E AVALIAÇÃO ESCOLAR	10
2.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	15
2.2 AVALIAÇÃO EM MÚSICA	23
3 AVALIAÇÃO – ENSINO MÉDIO – MÚSICA – PAS/UNB	32
4 OS ITENS DE PROVA: UM OLHAR ANALÍTICO E AUTOREFLEXIVO	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
ANEXOS	56

1 INTRODUÇÃO

A avaliação, suas funções, os procedimentos e as expectativas que a envolvem ocupam posição de destaque no processo de ensino e aprendizagem e, uma vez que se vise uma aprendizagem significativa e contextualizada de conhecimentos por parte dos alunos é preciso estar bastante atento aos modelos avaliativos praticados no cotidiano escolar. Sacristán (1998) afirma que “a forma como se avalia traz diversas consequências para as relações dos agentes do processo educativo e das comunidades que envolvem a escola” (p.297).

Em minha experiência pessoal, como aluno de licenciatura e professor em formação, fui induzido a refletir sobre essas questões a partir do momento em que assumi o cargo de professor de música de Ensino Médio em escola da rede particular de ensino do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2013. Percebi, ao longo da minha experiência, que muitas vezes o foco do trabalho docente está somente no resultado a ser alcançado e no caso da instituição à qual eu estava vinculado, a meta era obter bons resultados no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). Nessa experiência, observei que não só a escola tem essa preocupação, mas também os alunos, os pais e a sociedade de forma geral, que valoriza as instituições reconhecidas por seus resultados nos exames de acesso ao Ensino Superior.

Ao iniciar meu trabalho docente no Ensino Médio, antes de adentrar as salas de aula, fui orientado a basear minhas práticas docentes nos “conteúdos” selecionados pelo PAS, a fim de preparar os alunos para a realização das provas. Dessa forma, construí minha atuação em dois momentos distintos. No primeiro, busquei desenvolver com os alunos uma base conceitual de identificação e compreensão dos elementos básicos da música. No segundo momento, baseei minhas aulas na apreciação das obras que compunham o “repertório” do PAS. A utilização dos termos “conteúdo” e “repertório”, embora destoe da proposta contida nos objetos do conhecimento adotada pelo programa, reflete uma visão conteudista e fragmentada, predominante nas escolas do Ensino Médio brasileiro (LUCKESI, 2009).

Na proposta pedagógica da escola, as avaliações ocupavam posição de destaque no calendário letivo e o peso de cada uma das provas na formatação da menção final de cada bimestre era enfatizado e deixado claro para os alunos e docentes. O estabelecimento prévio dos momentos avaliativos vai de encontro à visão de avaliação contínua e cumulativa, e propicia a cultura do “decoreba” antes das semanas de provas (DEMO, 1999).

A vivência com essas características de avaliação na educação escolar, além de outras atitudes e hábitos incorporados na cultura escolar, como a marcação do posicionamento dos alunos nas fileiras de carteiras, o costume do professor escrever na lousa para o aluno copiar e “decorar”, o treinamento para resolução de questões e as “dicas” e “pegadinhas” não combinam com a minha concepção de uma aula de música e de uma avaliação em música. Essa experiência e minhas inquietações me fizeram refletir sobre diversas questões. Dentre elas: O que avaliar? Como avaliar o conteúdo de música na educação escolar, especialmente no EM? Porquê? Esse questionamento estimulou a realização deste trabalho de conclusão de curso, em que pergunto: Quais conceitos de avaliação estão implícitos nas práticas avaliativas predominantes nas instituições escolares, especialmente na escola em que atuei? Quais conceitos de avaliação estão implícitos nos subprogramas e provas do PAS? Como eles se relacionam com a minha experiência docente? Quais conceitos de avaliação são discutidos na literatura sobre Educação Escolar, sobre o Ensino Médio e sobre a Educação Musical? Que orientações sobre avaliação são encontradas nos documentos oficiais para a Educação Básica no Brasil? Como elas se relacionam com a minha experiência docente?

Para melhor compreender essa situação, objetivei, nesta monografia, refletir sobre a minha experiência com avaliação em música no EM e sua relação com as provas e os princípios orientadores da Matriz de Avaliação do PAS/UnB. Nesse sentido, explicitamente, objetivo: 1) investigar os conceitos de avaliação discutidos na área da Educação, nos documentos oficiais para Educação Básica e na área de Educação Musical; 2) investigar os princípios avaliativos do PAS/UnB, bem como analisar os itens das provas do subprograma 2012, triênio 2012-2014 nas suas três etapas; 3) analisar os meus itens de provas para o EM no ano de 2013.

Para responder aos meus objetivos, esta monografia desenvolve um estudo bibliográfico e documental na literatura da área da educação sobre conceitos e abordagens teóricas relativos à avaliação escolar e à avaliação em música no Ensino Médio. A revisão de literatura envolveu autores da Educação como Chueri (2008), Luckesi (2008, 2002), Demo (1999), Sacristán (1998) e Fernandes (2005, 2006); da Educação Musical como Grossi (2003), Del Ben (2003) e Swanwick (2003) e que discorrem sobre a temática do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) como Rabelo (2014), Azevedo (2012), Reis (2011), Montandon, Azevedo e Silva (2007) e Basali e Ferlim (2013). A análise documental se baseou nos documentos oficiais para a Educação Básica no Brasil e nas orientações contidas na Matriz dos Objetos de Avaliação, bem como nas provas de primeira,

segunda e terceira etapas do PAS, extraídas do subprograma 2012. Dessa forma, realizou-se um recorte temporal para a análise das provas do programa, coerente com o período da minha prática docente e que possibilita aferir as proposições contidas nas últimas publicações sobre a temática.

Por meio das ideias e concepções abordadas na pesquisa bibliográfica, intento realizar uma análise crítica e reflexiva sobre a minha prática, com vistas a realizar uma autoavaliação. Segundo Demo (1999), a maioria dos professores tem dificuldade em avaliar sua própria prática avaliativa e consiste aí uma dificuldade para o desenvolvimento de propostas de transformação da avaliação. A pesquisa bibliográfica possibilitou-me estar em contato com diversos modelos avaliativos, seus usos e funções, que podem coexistir no ambiente escolar. Em seguida, concentrei a pesquisa na literatura e nos documentos oficiais que correlacionassem o tema da avaliação ao universo do Ensino Médio e por fim ao universo da educação musical.

No capítulo seguinte, estabeleci um recorte de pesquisa que visava direcionar o foco para a interseção – avaliação, Ensino Médio, Educação Musical e PAS/UnB – a qual se fez necessária de forma a contemplar a realidade vivenciada na minha prática docente, no contexto do Distrito Federal. Investiguei os princípios norteadores do programa, de contextualização, de interdisciplinaridade e de avaliar competências e habilidades, bem como a adaptação da Música a esses princípios.

Para interpretar os itens de prova do PAS e as minhas próprias questões, baseei minha análise na Matriz dos Objetos de Avaliação do PAS e os seus dois eixos norteadores de competências e habilidades, além de buscar diálogo com as contribuições advindas da revisão de literatura.

Mesmo sendo evidenciada a influência da avaliação externa na prática docente, mesmo que a educação musical nas escolas apresente uma série de limitações para a realização de aulas musicais, a pesquisa determina a importância da realização de autoavaliação por parte dos docentes, avaliar suas avaliações é um caminho que leva à realização de práticas mais conscientes dos seus potenciais e das suas limitações. Por isso busquei lançar um olhar interpretativo sobre a minha prática. Sordi (2002) afirma que “a competência de quem avalia cresce na razão direta em que o avaliador consegue desvelar o intrincado jogo de interesses que atravessa a avaliação e assumir com coragem a decisão de compreender o que viu e de agir de acordo com sua consciência ética” (p.80). Sacristán (1998) também defende a ideia de que avaliação não pode focar somente os alunos, é preciso

avaliar também os professores, os currículos e as escolas.

2 O QUE É AVALIAR E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Avaliar, segundo o Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa (BUENO, 1968), é estimar, apreciar, julgar o mérito ou valor de algo. O termo tem origem no latim e se origina da união do prefixo *a* e do verbo *valere*, que significa “dar valor a” e até mesmo “atribuir qualidade a” (LUCKESI, 2002). Na linguagem cotidiana esse conceito ainda é válido (AURELIO, 1986), sendo adicionados outros sentidos como calcular, taxar, classificar, escalonar, dentre outros (SACRISTÁN, 1998; DEMO, 1999). Essas definições são facilmente encontradas na aplicação do ato de avaliar na atividade escolar, porém o conceito adotado e a forma como é pensada a avaliação em determinada instituição de ensino denota concepções pedagógicas e até mesmo curriculares. Sacristán (1998) afirma que abordar o problema da avaliação faz com que necessariamente se questione os problemas fundamentais da pedagogia. Para o autor, a avaliação está relacionada com todas as dimensões da educação e com o contexto educacional. Em suas palavras:

(...) incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores e alunos, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos, professores e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. (SACRISTAN, 1998, p.295)

A autora Chueiri (2008) afirma que a avaliação está presente em todos os domínios da vivência humana, quando julgamos e comparamos, por exemplo, atitudes que influenciam na tomada de decisões. No contexto escolar, essa ação atende a objetivos educacionais, mas não deixa de refletir valores e normas sociais. Assim como Sacristán (1998) e Demo (1999), ela entende que a avaliação não pode ser considerada uma atividade neutra, destituída de intencionalidade. Quem avalia, o faz a partir de concepções pessoais e sociais e apresenta uma intenção. Sacristán (1998) afirma que “nem a seleção dos conteúdos das provas de avaliação, nem o processo de sua correção pode ser algo objetivo, alheio a opções de quem seleciona e valoriza os conteúdos ou dá notas aos alunos” (p.302), sendo assim, o avaliador atribui sentidos e significados à avaliação.

Chueiri (2008) estabelece categorias para analisar e entender a avaliação educacional, suas funções e como estas se relacionam com correntes e concepções pedagógicas. **Examinar, medir, classificar e qualificar** são as categorias propostas pela autora.

Tradicionalmente, a avaliação escolar é sinônimo de exame, por isso a primeira categoria aproxima os sentidos de avaliar e examinar. Luckesi (2008) denomina essa tradição como “pedagogia do exame” e afirma que, infelizmente, essa cultura é facilmente encontrada na realidade das escolas brasileiras. Esse tipo de prática de ensino é criticada pelo autor, principalmente, porque deixa implícita a atenção dada à promoção escolar, tanto por parte dos alunos, quanto por parte das instituições, seus atores e pais ou responsáveis, que se preocupam em saber se seu filho obteve notas satisfatórias, se passou ou não de ano. Na pedagogia para o exame, predomina esse tipo de pensamento, em que a aprendizagem significativa e contextualizada fica em segundo plano. Nesse sentido, a avaliação colabora para a memorização de conteúdos e reforça valores de seletividade e competitividade, impregnados em nossa sociedade e que exercem, na educação escolar, predominantemente, o poder de excluir, de disciplinar e de impor modelos, medo e autoritarismo. O autor ainda destaca o caráter de treinamento implícito nesse tipo de avaliação:

O mais visível e explícito dessa pedagogia [do exame] está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de 'resolver provas', tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade (LUCKESI, 2008, p.17).

Demo (1999) afirma ainda que a prova é pouco eficaz na avaliação da aprendizagem porque estabelece um momento pré-determinado para avaliação, que pode não indicar a realidade do processo de ensino e aprendizagem, vai na contramão da necessidade de estar sempre avaliando e ainda fortalece as culturas de estudar somente para os exames e de memorização ao invés de aprendizagem. Na mesma linha, Fernandes (2005) explica que:

a avaliação das aprendizagens não se pode limitar a analisar o trabalho dos alunos em tarefas rotineiras, que pouco mais exigem do que a utilização de memorização e da compreensão de factos e procedimentos. A avaliação tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos (FERNANDES, 2005, p.71)

A associação entre as ações de **medir** e **avaliar** é uma prática também encontrada no ambiente escolar. Chueiri (2008) afirma que esta prática tem origem nos Estados Unidos, no início do século XX, quando correntes pedagógicas tecnicistas assumiram maior protagonismo na sociedade e desejavam alcançar maior objetividade científica ao quantificar a educação e o conhecimento. Diversas correntes da psicologia adotavam a lógica de

mensuração, utilizavam amplamente o padrão de testes para aferir comportamentos e se instituiu o que Chueiri (2008) chama de “cultura dos testes”. Libâneo (2006) explica que a tendência liberal tecnicista confere grande destaque para a avaliação, sendo ela um dos três componentes básico de qualquer sistema instrucional, precedida dos objetivos instrucionais operacionalizados em componentes observáveis e mensuráveis e os procedimentos instrucionais. Nessa linha argumentativa, Fernandes (2006) critica a convicção dominante no senso comum da cultura escolar de que os testes, estão a avaliar aprendizagens profundas, quando na verdade testam procedimentos rotineiros e conhecimentos fragmentados. Ele ainda destaca que “a correção e a classificação de testes e quaisquer outras tarefas avaliativas, dão, em geral, poucas ou nenhuma orientações aos alunos para melhorar, reforçando a suas baixas expectativas e o baixo nível de aprendizagem” (p.30)

Hadji (2001) afirma que ao se buscar medir o conhecimento, entendia-se que seria possível isolar o objeto a ser avaliado, de forma que este fosse apreendido sob uma dimensão única, e assim fosse capaz de receber uma escala numérica. O autor entende que a aprendizagem não pode ser tratada dessa forma por ser um fenômeno muito complexo e observa que cada aluno possui particularidades, inviabilizando a generalização e a quantificação, consideradas tão eficazes. Além disso, o professor não é um instrumento totalmente isento, ele também tem sua subjetividade e suas limitações que interferem no processo de avaliação. Se Luckesi (2008) afirma que a “pedagogia do exame” está muito presente na realidade da educação brasileira, o pesquisador francês, Hadji, afirma que a ideia de que a avaliação é uma medida ainda continua muito viva na mente dos avaliadores. O autor considera o professor vítima do sistema educacional, uma vez que “todos (administradores, pais, alunos, colegas) reclamam notas”(p.23)

Embora reconheça o quão delicado é entender as concepções e funções que permeiam o conceito e a prática de avaliação, Demo (1999) defende que esta, obrigatoriamente, deve classificar e escalonar os desempenhos dos alunos, destacando, porém, que elas devem sempre ser realizadas com foco na aprendizagem.

Avaliar para classificar ou para **regular** é a terceira categoria de Chueiri (2008). Ela afirma que a avaliação classificatória, de caráter somativo, também se associa à ideia de aprovar ou reprovar. A autora acredita que a avaliação estruturada sob essa perspectiva faz com que o foco educacional recaia sobre atividades que não necessariamente geram conhecimento. Por outro lado, na avaliação formativa, bem mais preocupada com o processo de apropriação dos saberes por parte do aluno, a avaliação assume o caráter de regulação, uma

vez que o professor vai interferir no processo para regular a atividade de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1999) considera formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso” (p.78). O autor afirma também que uma “verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada” (p.15), sendo assim o educador vai lançar mão de diversos recursos pedagógicos para regular o processo de ensino e aprendizagem. Fernandes (2005) cita investigações a respeito da avaliação formativa em que se constata claramente que ela contribui de forma significativa para melhorar a aprendizagem, principalmente dos alunos com maiores dificuldades. E mais, os alunos acompanhados com avaliação formativa tendem a ter melhores resultados nos exames externos do que aqueles que frequentam aulas com avaliação somativa predominante.

Demo (1999) acredita que seja impossível desconectar a função classificatória da avaliação, ele afirma que a divisão em classes é uma característica marcante da sociedade, e a educação que omite essa função não prepara os alunos para a realidade. Por isso, o autor defende que o professor saiba administrar pedagogicamente esse caráter da avaliação. Cabe destacar que a investigação semântica em torno do conceito de avaliação, muitas vezes, faz emergir paradoxos e contradições entre os pensamentos e concepções dos diversos autores que discorreram sobre o tema. Isso não impede que eles cheguem a apontamentos semelhantes no que tange ao fim almejado pelo ato avaliativo. Enquanto Demo (1999) não se exime de abordar a função de classificação da avaliação, Luckesi (2002) afirma que avaliar é “o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.”(p. 84). Para Demo (1999), a avaliação classificatória vai exercer também uma função diagnóstica e se bem refletida na prática educacional vai almejar a inclusão de todos os alunos.

Demo (1999) afirma também que avaliar, além de classificar, é escalonar, uma vez que a própria nota ou menção é estabelecida dentro de uma escala. Mais uma vez o autor destaca a necessidade de o professor saber utilizar essa função de forma pedagógica. Escalonar não para somar notas e produzir médias, mas para acompanhar a trajetória e a evolução do aluno. Ao dar a nota, o professor deve ter em mente suas limitações e reducionismos, dessa forma, Demo (1999) afirma que não pode ser algo definitivo, deixando sempre que possível a possibilidade de ser discutida e refeita. Além disso, a prova deve:

(...) refletir duas capacidades interligadas: de um o diagnóstico verdadeiro sobre a situação do aluno em termos de aprendizagem, seja no plano curricular, seja no plano pessoal (o que já sabe e igualmente sua capacidade de saber); de outro, o compromisso do professor de praticar intervenções devidas para garantir o direito do aluno de aprender (DEMO, 1999, p.25).

Por fim, **avaliar** para **qualificar** foi uma filosofia que se iniciou com intuito de ir contra corrente e concepções tecnicistas e quantitativas na educação. Nessa filosofia o foco sai dos produtos e vai para os processos. Chueiri (2008) afirma que essa nova visão surgiu nos anos 60 e teve influência de metodologia etnográfica, da investigação de campo e que ela busca entender o processo de aprendizagem e sua evolução. Porém, a autora destaca que a avaliação qualitativa não dispensa a quantitativa, sendo que o viés qualitativo vai tentar se aproximar mais da realidade da educação. O mesmo pensamento é compartilhado por Demo (1999), que enxerga desvantagens em estabelecer uma dicotomia entre qualidade e quantidade. Ele acredita que qualidade não pode ser reduzida à quantidade, mas pode ser indicada indiretamente por faces quantitativas. Por outro lado, se ele aceita a quantificação na avaliação, ele afirma que a nota não poderia “indicar que aspectos quantitativos seriam mais relevantes que os qualitativos; ao contrário, a nota só faz bem se for capaz de indicar, ainda melhor, os horizontes qualitativos da aprendizagem” (p. 43). O autor segue preceitos formativos apresentadas anteriormente e entende que a avaliação deve ser um ato praticado com função de garantir a aprendizagem, tendo como efeito colateral a melhoria desta (DEMO, 1999).

Acreditar que avaliação, seja ela qualitativa seja quantitativa não reduza a realidade é um engano. Qualquer forma de avaliação apresenta limitações, cabe ao professor fazer com que ela esteja compromissada com a aprendizagem. Para uma avaliação qualitativa mais próxima da realidade, é preciso unir o resultado dos exames com “convivência constante e zelosa com o aluno; acompanhamento passo a passo; observação meticulosa e permanente; anotação diligente dos fatos, comunicação envolvente (...)” (DEMO, 1999, p. 57).

Luckesi (2002) resgata o significado etimológico de avaliar, 'dar preço a', 'dar valor a' para afirmar que a “avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente” (p. 85). Trazendo para a prática escolar, o autor exemplifica que a frequência de acertos de um estudante é um dado quantitativo e a ele se confere uma qualidade para se chegar a uma avaliação. Da mesma forma, Hadji (2001) expõe

que a avaliação deve ser especificada pela noção de valor, “no sentido filosófico e não no econômico do termo (...) da cifra ao valor, muda-se o registro. Opera-se uma ruptura” (p.60). Dessa ruptura emerge o qualitativo do quantitativo, ou seja, relaciona-se o resultado objetivo com a realidade e as expectativas de aprendizagem. Ainda segundo o autor, “as cifras podem ser úteis... quando se sabe a que objetivo e, portanto a que valor elas remetem” (p. 60).

Sacristán (1998) também designa à avaliação a necessidade de estar comprometida com o processo de aprendizagem, sendo esta, uma fase da educação utilizada para que a aprendizagem seja desenvolvida e acompanhada. Dessa forma, o autor propõe a avaliação integrada, que vai estar presente em toda prática pedagógica, contribuindo para o planejamento e a tomada de decisões. Como o próprio autor argumenta, discutir avaliação envolve discutir todos os elementos que envolvem a escolarização, portanto, nada mais natural do que pensá-la integrada a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Fernandes, por sua vez, afirma que:

A avaliação não pode ser considerada como um processo desligado do desenvolvimento do currículo (do ensino) e do desenvolvimento das aprendizagens. Isto é, a avaliação só realmente fará sentido se fizer parte integrante do ensino e da aprendizagem (FERNANDES, 2005, p.72)

Porém, Sacristán (1998) destaca que pensar a avaliação não significa simplesmente adotar modelos teóricos e técnicos, é preciso entender porque formas de avaliar ultrapassadas continuam sendo tão praticadas nas salas de aula.

A discussão a respeito dos usos e funções da avaliação deixa claro o quão complexa é esta ação e como diversos modelos podem coexistir no ambiente escolar. Desde a “pedagogia do exame” e a busca pela mensuração do conhecimento até a avaliação formativa e qualitativa, focada na aprendizagem, todos os modelos são encontrados na realidade brasileira, alguns de forma tradicional, praticada quase que por inércia e outros emergentes e muito mais presentes nas teorias, com sérias dificuldades para implantação na realidade das salas de aula, como será abordado a seguir. Cabe agora, levar essa discussão para o contexto do Ensino Médio, incluindo nos debates os documentos oficiais para educação no Brasil e os diversos autores que abordam a avaliação de jovens no ambiente escolar.

2.1 Avaliação escolar e o Ensino Médio no Brasil

A temática da avaliação permeia as discussões realizadas em documentos oficiais para a Educação Básica no Brasil que inclui o Ensino Médio. Em geral, estes documentos

classificam a avaliação em três modalidades: a **avaliação da aprendizagem**, que ocorre dentro das instituições de ensino e deve ter caráter educativo, possibilitando ao estudante analisar a sua trajetória de aprendizagem e ao professor e à instituição identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas; a **avaliação institucional** que a escola realiza tomando como base o projeto pedagógico, os planos de trabalho e de ensino, analisados para que a instituição acompanhe seus avanços e dificuldades; e, por fim, a **avaliação externa**, que pode ser realizada pela União ou entre escolas. Nessa modalidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem se destacado na avaliação para o Ensino Médio, acumulando diversas funções como: referência para a auto-avaliação dos estudantes, avaliação externa voltada para esse nível educacional e servir como modalidade de acesso a processos seletivos de instituições de ensino superior (BRASIL, 2013a).

No campo da **avaliação da aprendizagem**, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) orientam que a questão de como avaliar “se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática” (p.56). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, orienta que a verificação do rendimento escolar observe os critérios de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p.15). Luckesi (2002) interpreta a lei afirmando que o qualitativo é “o aprofundamento seja da assimilação de uma informação seja de uma habilidade, seja de um conjunto de procedimentos, ou elementos semelhantes.” (p. 86). O autor discute a existência de uma compreensão distorcida desse trecho da lei, que entende qualidade por afetivo e quantidade por cognitivo. Em sua opinião, dar mais atenção ao qualitativo significa estar atento ao desenvolvimento da aprendizagem, “seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor” (p.87). Como citado anteriormente, Perrenoud (1999), afirma que toda avaliação cumulativa que sirva para melhorar as aprendizagens, é também uma avaliação formativa.

Os documentos oficiais demonstram comprometimento com a função formativa da avaliação, intenção que é reforçada pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013b) quando indicam aos “sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório” (p.76). Este modelo de avaliação deve auxiliar o aluno no seu processo de construção do conhecimento, analisando o seu desempenho e trilhando o caminho para o seu desenvolvimento. Hadji (2001) afirma que aqueles que defendem a avaliação formativa, afirmam a “pertinência do

princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender” (p.15), porém o autor entende que a avaliação formativa ainda é uma utopia. A dificuldade na implantação dessa avaliação pode residir no fato de exigir mudanças em todo o processo educacional, uma vez que a avaliação é parte do processo. Pacheco (1995) afirma que:

Uma avaliação formativa exige pelo menos estes três pressupostos: um ensino diferenciado, uma compensação educativa e uma nova concepção de ensino e de aprendizagem (...) A compensação educativa existe para aproximar os alunos da norma de excelência que a própria escola estabelece (...) A sua concretização faz-se através de medidas de apoio educativo que proporcionem ao aluno a individualização e melhora da aprendizagem (PACHECO, 1995, p.41).

O Caderno de Avaliação no Ensino Médio (BRASIL, 2013a) não nega a avaliação classificatória e/ou seletiva, mas discute a sua finalidade dentro do processo escolar. O texto afirma que a educação deve fugir da concepção de avaliação como “sinônimo de medida, prova, gerando classificação e hierarquização, sucesso individual” (p.8), ela deve ser parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem com funções diagnóstica, formativa e somativa. Cabe aqui citar as diferentes terminologias utilizadas por Hadji (2001) relativas a essas três funções da avaliação, mais uma vez destacando que embora os autores entrem em discordância com relação aos termos utilizados eles se harmonizam quando se abordam as expectativas relacionadas ao ideal de avaliação da aprendizagem. O autor substitui avaliação diagnóstica por prognóstica, enquanto a primeira identifica certas características do aprendiz e faz um balanço de seus pontos fortes e fracos, a segunda “tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos” (p.19). O autor também substitui avaliação somativa por cumulativa, nesse caso os dois termos podem ter significado prático semelhante: “verificar se as aquisições visadas pela formação foram realizadas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o 'certificado' de formação” (p.19).

Destaca-se ainda no texto do Caderno de Avaliação no EM (BRASIL, 2013a), a afirmação de que a “avaliação é uma prática social carregada de valores, extremamente complexa, tanto em análise epistemológica, técnica, ética, bem como política” (p.10) e ainda:

Numa sociedade como a brasileira, permeada por valores privados, de sucesso individual, de mercado, de lucro e de competitividade, os instrumentos de medição de aprendizagem reforçam uma cultura de avaliação que visa a mais “premiar e punir”, intensificar processos de

individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e responsabilização individual (BRASIL, 2013a, p.10)

Por outro lado, não se deve acreditar que a avaliação é a única ou principal responsável por essas características encontradas em nossa sociedade. Demo (1999) afirma ser inocência achar que avaliar de forma mais livre vai resolver o problema da exclusão social. Se não se pode colocar na conta da avaliação as mazelas sociais, o mesmo não se aplica à realidade escolar. Segundo os autores Pereira e Souza (2004), “o autoritarismo exacerbado, a seletividade decorrente dos processos de exclusão e repetência e, mais, a competitividade segregante e injusta para com a maioria condenada a permanecer à margem do processo” (p.199) não residem nem se esgotam unicamente na avaliação da aprendizagem. A avaliação, porém, “assume papel significativo enquanto procedimento diagnóstico, a indicar caminhos que efetivem a escola como espaço de formação de cidadãos mais críticos e atuantes na sua vivência histórica” (p.194).

O texto do Caderno de Avaliação no EM (BRASIL, 2013a) faz referência a diversos autores, que em comum, ressaltam a complexidade do ato de avaliar e sua importância política. Arelalo (1998, *apud* BRASIL, 2013a, p.14) critica a posição avaliativa de seleção dos melhores e analisa que a forma de avaliação tem grande importância na democratização da educação no país. A avaliação como ato político é defendida por Raphael (1995, *apud* BRASIL, 2013a, p.22), quando afirma que os procedimentos de avaliação denotam ações políticas, crenças, dentre outros, sendo produtos da sociedade. Na mesma linha, Sousa (1997) afirma que “os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento” (p.127).

Se avaliação da aprendizagem está associada a valores, posições e visões de mundo que estão contidos em nossa sociedade, os documentos oficiais afirmam que ela deve estar intimamente ligada à proposta curricular e pedagógica das escolas. O Caderno de Avaliação no EM (BRASIL, 2013a) destaca que toda a “avaliação da aprendizagem deve estar integrada ao conjunto de atividades curriculares, ainda que não seja confundida com o currículo” (p. 19). O texto reforça a necessidade de a avaliação proporcionar revisões pedagógicas, uma vez que deve-se investigar porque o aluno obteve aquele resultado. A avaliação integrada ao processo pedagógico é unânime e, como abordado anteriormente, permeia todo o trabalho pedagógico.

As discussões sobre a avaliação da aprendizagem também devem possibilitar a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional, gestores, professores, alunos e até mesmo a comunidade, por meio de conselhos, por exemplo (CHUEIRI, 2008). Tal iniciativa permite aos estudantes debater os critérios e as estratégias de avaliação, além de assegurar que todos estejam conscientes sobre esses parâmetros (DEMO, 1999). A LDB (BRASIL, 1996) ainda orienta que o ensino médio adote metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013b) unifica os debates das temáticas de gestão democrática e de avaliação, entendendo que para se encontrar a melhor forma de avaliação é preciso repensar a gestão escolar, a organização curricular e os materiais didáticos, estando mais conectados com as necessidades do aluno e ressaltando o comprometimento da escola com as políticas participativas incluindo os pais, uma vez que é dever da escola “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica” (p.54).

Sordi (2002) destaca a necessidade de estabelecer um canal de negociação entre todos os atores do processo educacional, que seja eficaz para que todos contribuam para a melhoria da aprendizagem. Para isso é preciso “praticar um verdadeiro exercício de participação, pautada na transparência valorativa” (p.80). Porém para que a participação de todos os agentes da educação seja positiva é preciso que todos sejam conscientizados sobre a política de avaliação ideal a ser adotada. Os perigos dessa participação residem, por exemplo, no fato de os pais preferirem modelos de avaliação mais competitiva, influenciados pela lógica do mercado, extremamente competitiva, por isso a necessidade de uma mudança de pensamento não só por parte dos gestores educacionais e dos professores como dos alunos, pais e responsáveis (DEMO, 1999).

Em relação à segunda dimensão da avaliação escolar, a **avaliação institucional**, os documentos oficiais destacam a necessidade da implementação desta prática de forma sistemática, com vias a conhecer a realidade da escola, os desafios a serem enfrentados e as possibilidades, bem como a definição de metas. O Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), demonstra sua intenção de:

induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão

democrática (p.62)

A avaliação institucional deve ter como princípios ser formativa, democrática e participativa, não fiscalizadora. Deve evitar análises fragmentadas, sendo global e comprometida com o projeto pedagógico da escola, ser contínua, que permeando toda a prática de ensino e aprendizagem e integrar toda instituição, centrada na ação e nas relações sociais (BRASIL, 2013a). Além disso, deve ser qualitativa, sem abdicar de indicadores quantitativos, sendo flexível para operar em uma realidade “viva, plural, contraditória em permanente mudança”, portanto uma avaliação entendida como um processo bastante dinâmico (BRASIL, 2013a, p.50). Sordi (2002) afirma que “a decisão de promover processos de avaliação institucional precisa levar em conta os pressupostos do projeto pedagógico da instituição, respeitando sua missão e inserção regional” (p.80). Para a autora, a auto-avaliação é o melhor caminho para a avaliação institucional, sendo que ela deve “assumir o protagonismo dos atores da educação escolar, para que as avaliações externas não tenham relevância exagerada na análise do projeto político pedagógico da escola” (p.76).

Os PCNs (BRASIL, 2000a) afirmam ainda que toda avaliação externa, como o ENEM deve auxiliar na avaliação institucional, pois “a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar melhoria do processo educativo” (p.69). A avaliação externa possibilita que as escolas incorporem os indicadores de desempenho como mais um elemento para a interpretação de sua realidade, porém esta interpretação deve fazer parte de uma discussão pedagógica mais ampla (Brasil, 2013a). As DCNs (BRASIL, 2013b) reforçam esta função do ENEM, uma vez que ele deve possibilitar a avaliação do rendimento das escolas, fornecendo um resultado global para cada unidade, que por sua vez deve realizar uma avaliação institucional, com revisão pedagógica e curricular. Para a real implementação destas práticas “as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p.822) Porém, é preciso ter consciência de que as políticas públicas de avaliação externas não podem ser os únicos procedimentos para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais.

A terceira dimensão da avaliação escolar, a **avaliação externa**, embora não tenha necessariamente este papel, exerce grande influência nos currículos escolares (BRASIL,

2000a). Atualmente, as avaliações externas adotam uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação e por muitas vezes as instituições adotam essas matrizes como referência para construção de suas propostas pedagógicas e curriculares. Sacristán (1998) explica que a avaliação externa, exemplificada pelos exames públicos, tende a exercer uma forma de controle sobre o currículo, diminuindo a autonomia dos agentes da educação, no planejamento e na realização da prática pedagógica. O autor entende que esse não seja o melhor caminho e que dessa forma “o que a avaliação externa faz é destacar o valor seletivo e social da mesma, ao mesmo tempo que deforma as possibilidades do currículo. A prática do ensino-aprendizagem ficará muito marcada pela urgência de superar provas seletivas” (p.321). Sordi (2002) também defende a autonomia dos agentes da educação e, em suas palavras afirma:

Questionar, problematizar, refletir, negociar, criar, inovar, consolidar, são verbos escolhidos intencionalmente e que restituem a palavra aos professores, aos alunos, aos técnicos, aos gestores [atores sociais], num esforço comum de resistência. A ação coletiva e organizada desses atores sociais assume grande importância política (p.79)

A atuação política da comunidade escolar, destacada pela autora, visa limitar a influência dos exames externos, das políticas de fora para dentro, não só nos currículos e atividades pedagógicas, mas também na avaliação da qualidade institucional das escolas. Os PCNs (BRASIL, 2000a) afirmam que infelizmente as avaliações externas, como o ENEM, embora na teoria, estejam focados na qualificação da educação, induzem as instituições a se concentrarem nos objetos de avaliação das provas e ainda a reforçarem modelos de avaliação semelhantes ao aplicado nos exames externos. Isso, para obter melhores resultados e, dessa forma, alcançar um status de instituição de destaque. Sordi (2002) se pergunta:

(...) como fica o respeito ao projeto pedagógico em relação ao seu entorno - os problemas, as necessidades da comunidade local/regional, que obviamente contribuem para que se crie um contexto de relevância para os saberes/conhecimentos tratados nos espaços educativos intencionalmente ampliados?” (p.70)

A autora levanta a necessidade de realizar investigações que reflitam sobre o que os alunos realmente aprenderam, sobre quais competências foram conquistadas e mensuradas, dentro de um processo avaliativo extremamente objetivo, que visa resultados em longa escala e identifica o que o aluno “assimilou ao longo do processo educacional, independente da

lógica e da complexidade do pensamento cognitivo esperado” (p.74). Sacristán (1998) afirma que a avaliação externa costuma centrar-se na comprovação de competências muito delimitadas e servem para diagnóstico de amplas amostras de sujeitos, ou para selecioná-los. O autor acredita ainda que esse tipo de avaliação limita a possibilidade de expressão de processos mais complexos de aprendizagem. Porém, o caráter objetivo e padronizado das avaliações externas permitem estabelecer comparações entre as instituições e os estudantes.

Pacheco (1995) afirma que bons resultados nas avaliações externas faz da escola “merecedora do maior respeito e credibilidade, pouco interessando a caixa negra, reveladora dos segredos inconfessáveis da aprendizagem dos alunos e do ensino dos professores” (p.47). Novos questionamentos de Sordi (2002), são oportunos nessa discussão: “E a formação do homem, do cidadão? A quem compete avaliar e por que não se deve, igualmente prestar contas à sociedade dessa dimensão reveladora de um bom projeto educativo?”(p.74). Além disso, a autora destaca que a publicização descontextualizada dos resultados favorece instituições que têm alunos previamente selecionados em termos de capital cultural e econômico e dessa forma, esses resultados não podem ser sinônimos de qualidade institucional. Por fim, a pesquisadora se pergunta: “Em tempos de hegemonia de modelos educacionais pasteurizados via avaliação externa e diretrizes curriculares, a que serve a flexibilidade decantada na LDB?” (p.76).

Seguindo a mesma filosofia, o Caderno de Avaliação no EM (BRASIL, 2013a) aponta restrições ao uso do ENEM para avaliar o ensino médio, por sua matriz não dar conta do conjunto de atividades curriculares para esta etapa da educação e também pelo modelo padronizado de prova. Rabelo (2013) considera importante diferenciar a matriz de referência dos exames externos e a matriz curricular das escolas, pois esta é “muito mais ampla e norteia as estratégias de ensino nas escolas, enquanto aquela é utilizada para subsidiar a elaboração de um teste específico, contemplando apenas as habilidades consideradas fundamentais para a construção da avaliação” (p.14).

Interdisciplinaridade e contextualização são princípios norteadores para a construção do ENEM, que vão ao encontro da expectativa de se superar a educação escolar fragmentada e permitir aos alunos se identificar com as questões propostas, visando gerar capacidade de compreender e intervir na realidade. Os mesmos princípios serão encontrados em outros exames de acesso ao ensino superior. É o caso do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), que será novamente abordado e terá seus princípios pedagógicos explicitados ao longo deste texto. Porém, embora os exames apontem para

políticas de avaliação formativa, a educação escolar ao buscar se preparar para tais exames acaba assumindo práticas predominantemente somativas. Cabe às instituições realizar autoavaliações que visem refletir sobre suas propostas pedagógicas e o currículo, que não podem ficar somente voltados para bons resultados nas avaliações externas. A participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional é um princípio que deve reger a definição da proposta avaliativa de cada instituição. Aos professores, cabe o desafio de saber lidar com as diversas modalidades de avaliação e a forma como elas influenciam na sua prática docente.

2.2 Avaliação em Música

Na minha experiência com a música no Ensino Médio, ficou clara a influência da avaliação externa, uma vez que a coordenação pedagógica me orientou a basear minhas práticas no PAS/UnB. Azevedo (2012) afirma que:

O fato do ensino de música não estar ainda consolidado no sistema educacional brasileiro tem contribuído para a falta de conhecimento e compreensão dos pressupostos pedagógico-musicais da música no PAS, do seu repertório musical e das suas possibilidades didáticas para a aula de música no Ensino Médio (AZEVEDO, 2012, p.109)

Concentrei boa parte das minhas aulas na apreciação musical de repertório do PAS, porém de acordo com a minha formação acadêmica, a aula de música deve visar práticas musicais e trabalhar as diversas dimensões do fazer musical, **execução, apreciação e composição** (SWANWICK, 2003). Da mesma forma, a avaliação deve ter foco no fazer musical, no processo, proposta diferente do modelo vigente nas instituições de EM que estabelecem, previamente, os momentos de avaliação e focam no aspecto somativo da avaliação sem se preocupar com o caráter diagnóstico e evolutivo que uma avaliação classificatória pode proporcionar.

A avaliação em música é um tema abordado por diversos autores, dos quais alguns serão citados e suas ideias discutidas ao longo do presente texto. Destaco pesquisas e documentos relacionadas ao tema da avaliação em música com foco na educação de jovens. A música no ensino regular do Brasil ainda apresenta limitações e controvérsias, contudo sua inserção na escola é devida aos debates e “idas e vindas” do tema nos documentos oficiais.

Cabe aqui, fazer um pequeno histórico da inserção da música e das artes nos currículos da Educação Básica brasileira.

A autora Maura Penna (2010) apresenta um panorama a respeito da música na LDB, nos PCNs e nas demais orientações nacionais para a educação básica. A pesquisadora relata que o ensino de artes foi inserido pela primeira vez na LDB de 1971, quando se previa que toda escola deveria contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes para atuar com as linguagens artísticas Música, Teatro e Artes Plásticas. A autora destaca que tal fator diluiu os conteúdos específicos de cada linguagem, uma vez que um único professor deveria dar conta de todas as modalidades artísticas. Ela ainda revela que, neste modelo curricular, a música não conseguiu conquistar seu espaço na Educação Artística na escola, área que acabou sendo substituída pelas Artes Plásticas. As críticas ao panorama de esvaziamento da prática pedagógico-musical na Educação Artística pautaram as discussões na formatação da LDB de 1996. Nesta, foi debatida a importância de se valorizar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística. Porém, o texto da lei, apesar dos avanços em relação à substituição da Educação Artística pelo ensino de Artes, ainda deixava ambígua a questão da oferta específica de cada linguagem no componente curricular Arte. Como essa oferta será efetivada? Quem será o profissional a ministrar os conteúdos? Dessa forma, Penna (2010) conclui que a decisão sobre a oferta de cada modalidade artística ficou a cargo das escolas, considerada a diversidade de contextos escolares do nosso país e a disponibilidade de recursos humanos.

Os PCNs (BRASIL, 2000a) também apresentam um breve histórico da participação das Artes nos currículos escolares. O texto analisa a presença dessa disciplina na educação brasileira e afirma que ela nunca esteve no mesmo patamar das demais disciplinas. Nas décadas finais do século XX, houve tentativas de melhorias no trabalho educativo da disciplina. O documento relata diversos esforços realizados por arte-educadores para que fosse revertido o quadro de desvalorização. Atualmente, o ensino de Artes é tratado de forma a contemplar as modalidades artísticas em suas especificidades Música, Artes Visuais, Dança e Teatro, além de possibilitar articulações com as demais disciplinas da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual se inserem. A conquista da obrigatoriedade da música na escola foi alcançada em 2008, com a alteração da LDB vigente, que estabeleceu um prazo de 3 anos para a sua completa implantação, o que não ocorreu. Na prática, lentamente, a música está sendo incorporada ao currículo das escolas públicas. Nas escolas particulares o ensino dessa disciplina já é mais frequente (AZEVEDO, 2012), uma vez que estas instituições têm

autonomia e recursos para atender às demandas do mercado, visando preparar os alunos para os exames públicos e, dessa forma, obter melhores resultados, que por sua vez credenciam as instituições a ocupar lugar de destaque no mercado educacional. Essa lógica de mercado exclui e desqualifica as instituições que não obtêm bons resultados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) recomendam que o aluno seja avaliado por habilidades como criar e interpretar com autonomia (em diversos meios e materiais sonoros); saber se comunicar e expressar musicalmente, por meio de conhecimentos básicos da linguagem musical; conhecer e apreciar músicas de diferentes culturas e contextos, fora os de seu próprio meio; obter uma escuta atenta das obras, sabendo reconhecer elementos da linguagem musical; refletir, discutir e analisar aspectos relacionados à vivência do jovem com a música, através dos meios tecnológicos e do mercado cultural. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000a), dentre as competências gerais de artes para o Ensino Médio, os alunos devem realizar produções artísticas, apreciar produtos em artes, analisar manifestações artísticas e compreender os processos que envolvem essas manifestações, desenvolvendo tanto a fruição em arte como a análise estética. Para verificar essas habilidades o estudante deve ser capaz de

(...) fazer, criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, dentre outras, utilizando vozes e/ou instrumentos (...) empregar formas de registros gráficos convencionais ou não (...) fazer interpretações de músicas presentes na heterogeneidade das manifestações culturais musicais (BRASIL, 2000a, p.51)

As concepções e teorias que orientam a relevância da aquisição dessas habilidades, conhecimentos e competências foram construídas e defendidas ao longo dos estudos na área de educação musical e psicologia. As pesquisas e teorias desenvolvidas em outros países contribuíram para a construção desses objetivos.

A educadora e pesquisadora Cristina Grossi (2003) faz um histórico das avaliações em música, partindo de reflexões sobre as disciplinas que exploram a apreciação musical no Ensino Superior. Ela inicia sua análise citando os modelos de avaliação de Carl Seashore, um dos pioneiros em testes para música. Seashore (1938, *apud* GROSSI, 2003) trabalhou com os quatro componentes básicos da onda sonora – frequência, amplitude, duração e forma – relacionados aos parâmetros do som – altura, intensidade, tempo e timbre. Seus testes auditivos ficavam limitados a essas dimensões do som, permanecendo distantes da prática

musical real. Os testes utilizavam pares de sons, para que o aluno identificasse o mais agudo, o de maior duração, e assim por diante. Não há exatamente a verificação de conhecimento musical, mas medição da acuidade ou da capacidade dos indivíduos identificarem as propriedades dos sons selecionados. Um teste como o de Seashore pode ser considerado diagnóstico, no sentido de identificar as habilidades auditivas dos alunos e verificar o entendimento dos conceitos de altura, duração e intensidade. Contudo, o teste não avalia o conhecimento musical contextualizado do aluno ou a sua compreensão musical mais profunda.

Tomando como base as competências almejadas pelo ensino de Música nas escolas apontadas pelos PCNs (BRASIL, 2000a) e citadas anteriormente, os testes de Seashore não contemplariam as competências de composição, interpretação, criação de arranjos, improvisação, entre outras. Além disso, o modelo vai de encontro às propostas de avaliação qualificada e mesmo que Demo (1999) tenha afirmado que não se deve dicotomizar quantidade e qualidade na avaliação, fica evidente o caráter demasiadamente quantitativo dos testes referidos.

O próximo teórico, destacado por Grossi, Herbert Wing (1948, *apud* GROSSI, 2003) reconhece a importância dos testes de Seashore, mas se propõe a revisar os seus métodos. Para Wing, os testes auditivos do antecessor são distantes dos interesses do músico e também da música. Ele argumenta que os testes musicais de Seashore possuíam excessivo caráter sensorial, além de serem restritos aos elementos mais básicos e simples da música. Wing, por sua vez, utiliza exemplos musicais em seus exames, acreditando que eles propiciariam uma experiência musical mais próxima do real. Porém, os testes ainda enfatizavam aspectos técnicos como fraseado, percepção de acordes, acentuações, variações de tema, de forma que não contemplavam toda a experiência musical em sua dimensão holística. Os exames de apreciação musical demonstram essas características até os dias de hoje, pois se fundamentam na discriminação e no reconhecimento sensorial para encontrar respostas em relação ao conteúdo formal da música, como forma, estrutura, ritmo e instrumentação (GROSSI, 2003). Em relação aos princípios debatidos anteriormente, o modelo de Wing se assemelha ao anterior por estar ainda focando em conhecimentos fragmentados. Embora conte com a vivência da apreciação musical, as competências mobilizadas são muito específicas, de capacidade auditiva, que pouco refletem a vivência real com a música e carecem de maior contextualização dos conhecimentos.

Contudo, a maior contribuição de Wing foi a tentativa de inserir nas avaliações o julgamento estético, por parte dos alunos, como mais uma habilidade a ser analisada pelo avaliador. Essa preocupação também estará presente nos modelos de avaliação em música ao longo do tempo.

Os autores Schoen e Gatewood (1927, *apud* GROSSI, 2003) selecionaram adjetivos como triste, sério, divertido, irritado para auxiliar na investigação dos possíveis efeitos da música sobre os ouvintes. Da mesma forma, se seguiram diversos estudos dessa natureza visando compreender como a música é percebida pelos ouvintes. Entretanto, a dificuldade de transferência dos resultados da investigação no campo afetivo/emocional para a educação é um aspecto que permanece em discussão: como associar ou aferir os sentimentos manifestados pelos alunos em relação à música com o conteúdo musical inerente à expressividade na música ouvida? Segundo Grossi (2003) e Swanwick (2003), para que esses conteúdos sejam percebidos, é preciso que se considere a bagagem cultural do estudante, o seu senso estético e sua habilidade aural para discriminar melodias, texturas e timbres e dessa forma, é possível reconhecer gestos expressivos na música apreciada. Porém, o que ocorre é que as “habilidades” musicais têm sido objetivamente medidas, mas a quantização do componente expressivo é mais problemática por não conhecer ainda instrumentos de mensuração ideais para a realização da tarefa.

Reside nesse impasse entre habilidades medidas objetivamente e subjetivamente uma das peculiaridades do ensino e da avaliação em música nas escolas regulares. Del Ben (2003) acredita que muitas vezes prevalece, na educação escolar, um cultivo excessivo da relação entre a individualidade de cada aluno e sua resposta expressiva à música, por isso a enorme dificuldade dos professores que consideram a música muito subjetiva para ser avaliada.

Del Ben (2003) realizou pesquisa com três professoras de música do Ensino Fundamental e detectou em suas falas a ideia de que a avaliação em música é extremamente subjetiva, uma vez que trabalha com sentimentos e emoções. Uma das pesquisadas afirma que a música não têm conteúdos objetivos como as demais disciplinas, outra professora, por sua vez, delimita claramente as dimensões e conteúdos a serem verificados, mas no momento da avaliação os critérios ficam restritos à trajetória individual e as conquistas pessoais de cada aluno. Del Ben (2003) analisa criticamente a postura das professoras, e argumenta que essa concepção induz as professoras pesquisadas a restringirem suas avaliações ao contexto das obras, à história da música, às informações sobre o compositor, à teoria, à notação musical,

aos estilos musicais. Esses conteúdos possibilitam a materialização de conhecimentos palpáveis para se avaliar. Uma das pesquisadas afirma que o elemento possível de ser objetivamente trabalhado na música é a letra. Contudo, para se avaliar o conhecimento implícito em uma letra de música, muitas vezes foca-se na mensagem da letra ou sua construção poética e linguística não sendo necessário ter ouvido a música. Nesses casos fica evidente a carência de uma avaliação mais musical.

Del Ben (2003) finaliza afirmando que a construção do conhecimento musical só fará sentido através do próprio fazer musical e da mesma forma, a avaliação ocorrerá na prática uma vez que dela podem ser apreendidos a aprendizagem e a compreensão dos alunos. Hentschke e Del Ben (2003) chegam à mesma conclusão, afirmando que o avaliador deve ter disposição para ouvir o que dizem as composições, execuções e apreciações dos alunos e quais são as qualidades de seus produtos musicais. Depois desse processo, é válido e necessário relacionar essas qualidades com os conhecimentos e experiências anteriores de cada aluno e com o que foi trabalhado em sala de aula. Hentschke e Souza (2003) analisam que a subjetividade declarada por muito professores de música dificulta a presença da disciplina na escola regular. As autoras acreditam ser necessário estabelecer critérios para avaliação uma vez que esta é obrigatória nas instituições educacionais e até mesmo porque os pais desejam acompanhar a evolução dos seus filhos. Ademais, todo o processo educacional e a própria avaliação está cercada de subjetividade o que não impede a mensuração do conhecimento na verificação de competências e habilidades. Pacheco (1995) afirma que a subjetividade é inerente ao ato de avaliar e deve ser explorada no acompanhamento individual dos estudantes visando compensar eventuais lacunas de conhecimento.

Andrade, Weichselbaum e Araújo (2008) também afirmam a necessidade de se estabelecer critérios de avaliação apropriados ao ensino de música. Para as autoras, deve-se trabalhar com as três possibilidades de envolvimento ativo com a música: **execução**, **apreciação** e **composição**, como apresenta Swanwick (2003). A ideia de se trabalhar com essas três possibilidades do fazer musical é amplamente difundida, defendida por grande parte dos educadores musicais no Brasil e presente até mesmo nas orientações oficiais, como pôde ser observado em citações anteriores. As autoras acreditam que é essencial verificar as capacidades do indivíduo em lidar com o material musical, de manifestar suas impressões tanto por meio de reações de movimento quanto por reações verbais, valorizando a expressividade e a criatividade dos alunos.

As três dimensões do fazer musical: **execução, apreciação e composição**, defendidas por Swanwick (2003) deviam propiciar aulas de música “musicais”, porém o autor enfatiza a dificuldade de estabelecer padrões para a avaliação da prática musical, de forma que eles possam ser evidenciados como critérios de avaliação. As expressões comumente utilizadas na avaliação como “estruturas mais complexas”, “mudanças súbitas”, “refinamento”, dentre outras, são criticadas pelo autor, que desconfia do quão musicais são essas avaliações, pois a linguagem é demasiado imprecisa e falsamente quantitativa. Para avaliar em música, ele acredita que devam ser validadas camadas observáveis do fazer musical e propõe as categorias **materiais, expressão, forma e valor**, apresentadas em sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Nesta, Swanwick (2003) defende um processo de construção do conhecimento musical em etapas diferenciadas e complementares. Os elementos constituintes da Espiral do Desenvolvimento Musical possibilitam a escolha e construção de critérios gerais para avaliar o trabalho musical dos alunos. A teoria apresenta oito níveis de observação e análise. Nas palavras de França e Swanwick (2002, p.25) são:

(...) oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: Sensorial e Manipulativo (em relação aos Materiais Sonoros), Pessoal e Vernacular (Caracterização Expressiva), Especulativo e Idiomático (Forma), Simbólico e Sistemático (Valor), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico.

Os oito níveis podem ser subdivididos nas quatro categorias supracitadas, sendo que em cada uma delas avalia-se a profundidade do conhecimento do aluno e sua capacidade de socializar esse conhecimento.

Os dois primeiros níveis relativos à dimensão Materiais Sonoros, envolvem o reconhecimento de sonoridades, níveis de intensidade, trocas claras de textura, dentre outras, lançando mão de habilidades Sensoriais e tipos de instrumentos, timbres e textura mais complexos por meio de um domínio Manipulativo do seu conhecimento. O Caráter Expressivo é abordado nos níveis seguintes, sendo necessário que o aluno expresse em sons, ritmos, palavras, imagens visuais ou movimentos, a atmosfera musical e, até analisar os “efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio”. Nos níveis três e quatro, Pessoal e Vernacular, a expressão é percebida, primeiramente, em um nível intuitivo para depois ser entendida no nível social, sistematizado

pelas culturas. Os níveis cinco e seis, Especulativo e Idiomático, estão relacionados à dimensão da Forma. Nesse nível, é possível julgar se o aluno percebe relações estruturais na música e em seguida se ele pode colocar a música em um contexto estilístico particular, demonstrando consciência dos aparatos idiomáticos, por exemplo. Por fim, os critérios relacionados ao Valor, níveis sete e oito, Simbólico e Sistemático permitem analisar se o aluno revela “evidência de compromisso pessoal por meio de engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores” e se desenvolve ideias críticas e analíticas sobre música.

A autora Cristina Grossi (2003) analisa as ideias de avaliação de Swanwick e afirma que sua concepção teórica é um dos modelos mais adequados para a investigação e estudos sobre a construção do conhecimento em música, por parte dos alunos, inclusive avaliação da aprendizagem. Nessa proposta, a avaliação se atém a princípios de musicalidade e, não exclusivamente a materiais sonoros. Outra linha de pesquisa abordada pela autora e que merece destaque é a da educadora musical inglesa Lucy Green (2000, *apud* GROSSI, 2003) que atribui grande relevância ao significado social que os indivíduos atribuem a uma peça musical e suas particularidades de produção, distribuição e recepção. Essa proposição aumenta o foco no contexto social dos alunos relacionando-o às músicas que escutam. Green defende o princípio de que a relação entre o ouvinte e a música é social e culturalmente mediada.

Os princípios de aprendizagem musical e de avaliação defendidos por Swanwick e Green são reconhecidos na área de Educação Musical, mas questiono como adaptá-los ao contexto brasileiro, especialmente, no Distrito Federal. Um dos maiores desafios da Educação Musical, consiste, justamente, em oferecer práticas musicais e a partir delas, realizar avaliações qualitativas, formativas e processuais que avaliem o ensino e a aprendizagem. O que observo, na maioria das escolas, é uma preocupação demasiada com os exames de acesso ao Ensino Superior e por isso os professores são incentivados a focar suas atividades na preparação para esses exames, com avaliações, em sua maioria, baseadas em questões objetivas de certo ou errado e de múltipla escolha, onde a avaliação musical fica centrada em conhecimentos teóricos e factuais. Porém, como já afirmado anteriormente, a música não é única disciplina a ter seus conteúdos, práticas e formas de avaliação influenciados pelas avaliações externas. O Distrito Federal tem uma grande peculiaridade nessa relação entre a universidade e a rede escolar, uma vez que o Programa de Avaliação Seriada, promovido pela

Universidade de Brasília (PAS/UnB) assume essa influência e visa qualificar a Educação Básica, além de se propor a romper com a histórica incorporação de modelos tecnicistas e de memorização ditados pelos exames de acesso ao Ensino Superior (RABELO, 2014).

Em seguida, abordaremos princípios pedagógicos do PAS/UnB, a música dentro do programa e a sua influência nas práticas realizadas no âmbito das salas de aula, incluindo a minha própria experiência.

3 AVALIAÇÃO – ENSINO MÉDIO – MÚSICA – PAS/UNB

O PAS/UnB, como explicitado anteriormente, visa qualificar e transformar o ensino, currículo e as práticas avaliativas vigentes no EM, fomentando a integração entre a Universidade e a Educação Básica. Essa visão está presente desde o início do programa. Rabelo (2014) afirma que um “olhar cuidadoso sobre as pressões e as tensões emocionais sofridas pelos estudantes (que, no início do ensino médio, preocupam-se com a competitividade profissional expressa na luta pelo ingresso à universidade)” (p.4), influenciou a criação do PAS, no ano de 1995. O programa tem consciência da “influência dos exames na prática educativa das escolas” (AZEVEDO, 2012, p.110) e por isso almeja a melhoria na qualidade de todo o Ensino Básico no DF. Azevedo (2012) faz referência ao Conselho Nacional da Educação e ao compromisso do Ensino Superior (ES) com o Ensino Médio. Em suas palavras, é compromisso do CNE e do ES:

examinar sua missão e seus procedimentos de seleção, na perspectiva de um Ensino Médio que deverá ser mais unificado quanto às competências de seus alunos e diversificado quanto aos conhecimentos específicos que darão suporte à constituição dessas competências (p. 9-10)

As orientações fundamentais do PAS, portanto, podem servir de referência para a elaboração de currículos e projetos pedagógicos nas escolas de Ensino Médio, porém não podem ser confundidas com uma proposta curricular. Pacheco (1995) afirma que “um currículo existe em função dos alunos, seus sujeitos principais, isto é, dos seus interesses, motivações e possibilidades” (p.45) e recomenda que ele deve buscar um equilíbrio entre a teoria e a prática, o formal e o concreto em uma constante revisão de conteúdos, de forma que seja mais abrangente do que a promoção de competências específicas exigidas nos exames externos. Nesse sentido, o PAS, em cada subprograma, intenta “exercer positivamente uma influência na realidade educacional, na medida em que promovem uma mudança de paradigmas, tanto para o papel docente, quanto para o papel das avaliações” (BASALI; FERLIM, 2013, p.27), valorizando a aprendizagem significativa, “fundamental na formação de sujeitos críticos e participantes do próprio processo de aprendizagem” (CESPE, 2013, p.3). Reis (2011) reitera a proposta do programa ao destacar que ele visa a “transformação do ensino e da aprendizagem conteudista e mecânica em um processo reflexivo e centrado na

aprendizagem significativa e contextualizada” (p.28). Dessa forma, o aluno não é estimulado a procurar uma educação baseada em memorização e sim na contextualização de sua aprendizagem e de seu conhecimento e o professor, por sua vez, é estimulado a superar a forma fragmentada de abordagem do conhecimento, focando-se no desenvolvimento de habilidades e competências. Reis explicita que o PAS/UnB

busca enfatizar e valorizar a formação crítica, ativa e responsável para a vida social e profissional determinada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, direcionando o foco da aquisição de conteúdos programáticos para a formação de competências e habilidades, tendo como pressuposto a construção do senso crítico, da autonomia e da capacidade de buscar novos conhecimentos (REIS, 2011, p.12-13)

Tanto o PAS/UnB quanto o ENEM reiteram a necessidade de avaliar as competências desenvolvidas pelos alunos. Os PCNs (BRASIL, 2000a) definem algumas competências importantes “para o exercício da cidadania num contexto democrático”(p.12), as quais falam:

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema (...) da capacidade de buscar o conhecimento (BRASIL, 2000a, p.11)

Perrenoud (1999) também entende que a escola não deve valorizar a aquisição de conhecimentos descontextualizados e, sim, a mobilização e a construção de competências. A própria mobilização de conhecimentos para solucionar situações problema é uma competência. Qual conhecimento mobilizar? Porquê? Como? São habilidades a serem desenvolvidas. Ainda segundo o autor, não se pode desenvolver e avaliar competências sem colocar os alunos “frente a situações complexas, nas quais tentam mobilizar suas aquisições” (p.166), fazendo com que “percebam seus limites e sejam incitados a ultrapassá-los, trabalhando a partir dos obstáculos” (p.166). O PAS reitera essa concepção e também está comprometido com uma avaliação processual, evidenciada no caráter seriado do programa, que realiza exames ao final de cada ano letivo escolar. Rabelo (2014) afirma que, por esse motivo, o PAS tem mais coerência com a avaliação formativa em comparação ao ENEM. O caráter serial do programa também tende a incentivar a auto-avaliação por parte do aluno, visando identificar as competências, habilidades e conhecimentos que devem ser melhor

desenvolvidos.

O PAS oferece, ao estudante, um boletim de desempenho individual que, além de oferecer a correção do gabarito da prova, busca propiciar uma análise qualificada da avaliação realizada. Através do boletim, o aluno pode comparar o seu desempenho à média geral do programa e ainda à média da unidade de ensino onde ele está vinculado, tomando como referência os grupos de habilidades aferidas no programa: interpretar, planejar, executar e criticar. As instituições também têm acesso a um relatório global de desempenho de seus estudantes, comparado à média geral do programa, onde é possível detectar suas falhas e potencialidades relacionadas ao conjunto de habilidades e competências trabalhadas no exame. A análise dos resultados pode ser utilizada pelas instituições nas suas discussões pedagógicas e na avaliação institucional.

A música esteve presente desde o início do PAS, porém ao longo da consolidação do programa, ela foi gradativamente se incorporando aos princípios básicos do programa e obteve maior definição e importância com a proposta de 2003 (terceira geração), orientada pela Matriz de Avaliação, pelos Objetos de Conhecimento e pela interdisciplinaridade. No primeiro momento, a partir 1995, foi enfatizado o conhecimento da linguagem musical, num modelo mais tradicional inspirado nas provas de habilidades específicas já praticadas nos vestibulares e também nos conservatórios de música. Essa primeira proposta, embora limitada, foi praticada “considerando a falta de tempo disponível para se preparar professores e alunos interessados em uma nova proposta” (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007, p.210). O conteúdo de música era centrado na leitura musical e em conhecimentos de história da música ocidental e da música popular do Brasil.

Em comissões de reformulação iniciadas a partir de 1998, novas concepções de ensino de música e de avaliação em música orientaram a proposta da Música, privilegiando, nas palavras de Azevedo, “o conceito de competências e habilidades em detrimento da avaliação centrada na memorização de conteúdos” (AZEVEDO, 2012, p.110). Além disso, foi definido que a disciplina de música faria parte do bloco denominado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, estando de acordo com orientações encontradas nos PCNs (BRASIL, 2000b, p.48) que ainda afirmam que por compor essa área, a Arte é considerada particularmente pelos seus aspectos estético e comunicacional.

As discussões para o novo formato avaliativo e a posição da música no processo, levavam em consideração algumas questões:

(...) que tipo de conhecimento em música pode ser considerado significativo para os jovens do Ensino Médio? (...) Que conhecimentos em música poderiam contribuir na formação geral do jovem? (...) Como a experiência musical cotidiana pode contribuir para ampliar a visão de mundo e interagir com os conhecimentos do Ensino Médio? (MONTANDON; AZEVEDO; SILVA, 2007, p.210)

A terceira geração (na prática, efetivada a partir de 2006) do PAS trouxe como novidade a Matriz dos Objetos de Avaliação (ANEXO A), que apresenta dois eixos fundamentais, o de habilidades e o de competências, por meio dos quais os Objetos de Conhecimento devem organizar suas propostas avaliativas. Com a Matriz, o CESPE defende o PAS como um instrumento de avaliação que objetiva incentivar o estudante a ser capaz de “compreender, raciocinar, analisar e propor questões importantes para sua formação como cidadão” e também ser “capaz de elaborar propostas de intervenção na realidade, com ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural inerente à condição humana” (CESPE, 2013, p.4). As obras musicais passam a compor os Objetos de Conhecimento, o que potencializa a proposta interdisciplinar e contextual do programa. Abaixo as habilidades e competências que compõem a Matriz de Objetos de Avaliação do PAS/UnB.

Quadro 1 - Grupo de competências Avaliadas pelo PAS/UnB.

C1	Domínio da Língua Portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira (Língua Inglesa, Língua Francesa, ou Língua espanhola) e domínio de diferentes linguagens: Matemática, artística, científica etc.
C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.
C3	Tomada de decisão ao enfrentar situações-problema.
C4	Construção de argumentação consistente.
C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Quadro 2 - Grupo de habilidades avaliadas pelo PAS/UnB e suas respectivas subdivisões.

GRUPO DE HABILIDADES	HABILIDADES	
INTERPRETAR	H1	Compreender a plurissignificação da linguagem.
	H2	Identificar informações centrais e periféricas, apresentadas em diferentes áreas.
	H3	Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.
PLANEJAR	H4	Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.
	H5	Selecionar modelos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.
EXECUTAR	H6	Elaborar textos coesos e coerentes, com progressão temática e estruturação compatíveis.
	H7	Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.
	H8	Formular e articular argumentos adequadamente.
	H9	Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).
CRITICAR	H10	Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação-problema.
	H11	Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.
	H12	Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.

Fonte: REIS, 2011, p. 36.

A inserção da música no programa da UnB trouxe uma série de transformações ao seu ensino no Distrito Federal, entre elas a adesão das escolas ao ensino da disciplina e a sua consequente incorporação ao currículo, principalmente nas escolas privadas. Azevedo (2012) aponta que, por isso, ocorreu uma “ampliação gradativa do mercado de trabalho para professores de música” (p.112). As autoras Reis e Azevedo (2008) definem ainda que a “inserção da música no PAS tem definido novas concepções e práticas pedagógico-musicais para o ensino e aprendizagem na escola” (p.246) e que essas “novas pedagogias” têm buscado privilegiar o “conhecimento tácito e intuitivo dos jovens como eixo norteador do desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela avaliação seriada” (p.246). Contudo, há ainda uma grande lacuna entre a concepção de ensino de música que orienta o PAS e a efetivação dessa “nova pedagogia” na cultura escolar.

De acordo com Azevedo (2012), a música no PAS explora principalmente duas competências, porém, considera-se que o professor pode trabalhar diversas outras em sala de aula. A competência 1 (C1) relacionada à “interpretação e compreensão da linguagem musical, ou seja, conhecer os elementos musicais que constituem as diferentes músicas, como eles estão organizados e o quanto esses elementos estão presentes em cada música” (p.113). Na competência 2 (C2) “é avaliada a compreensão do contexto histórico e social em que as músicas se inserem e os significados que o homem atribui às diferentes manifestações musicais” (p.113). De acordo com a Matriz dos Objetos de Avaliação (ANEXO A), se forem

consideradas as habilidades em que as duas competências, C1 e C2, combinam igualmente, podem ser observadas quatro habilidades distintas:

H1 – Identificar linguagens e traduzir sua plurisignificação; H2 – Identificar informações centrais e periféricas apresentadas em diferentes linguagens e suas inter-relações; H3 – Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas; H9 – Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).

Seguindo a Matriz, a música, está focada em promover a compreensão e o domínio da linguagem musical e suas conexões interdisciplinares e contextuais. Para o PAS, “uma música, ou qualquer obra, não é escolhida apenas pelo seu potencial nas aulas de música, mas também por ser uma obra importante para a história, a filosofia, a sociologia, a matemática, ou melhor, para os objetos de conhecimento relativos ao PAS” (BASALI; FERLIM, 2013, p.27). Ferlim e Basali (2013) relatam um episódio marcante, quando da inclusão da obra *Camaro Amarelo* nos Objetos de Conhecimento a serem avaliados pelo programa, que monopolizou as discussões na mídia sobre o processo de revisão das obras do PAS. Opiniões ambivalentes foram encontradas, algumas avaliando positivamente a presença de músicas do cotidiano do jovens e outras criticando a universidade por sugerir obra tão massificada. Em resposta a um questionamento especial, o grupo que elaborava a revisão, esclareceu que o PAS objetiva integrar a Educação Superior e a Educação Básica, dessa forma, as obras eram escolhidas conjuntamente por professores universitários e professores das redes pública e particular de escolas. “Nesse sentido, uma obra não é indicada para um disciplina isolada ou por simples questão de gosto. Ela é selecionada a partir de possibilidades de uso interdisciplinar” (p.30). O texto ainda esclarece que a compreensão da indicação das obras seria possível através da análise detalhada dos Objetos de Conhecimento.

4 OS ITENS DE PROVA: UM OLHAR ANALÍTICO E AUTOREFLEXIVO

Nesta monografia, os princípios e orientações que regem o PAS, bem como os modelos de avaliação debatidos anteriormente, apresentam parâmetros e referências para refletir sobre as questões das provas de primeira, segunda e terceira etapas do subprograma 2012, triênio 2012-2014. Essa reflexão se estende à minha experiência pessoal como professor do Ensino Médio, em uma escola particular, no primeiro semestre de 2013. Foram selecionadas seis questões ao todo, duas de cada etapa. Vale destacar que a prova do PAS apresenta quatro tipos de questões que possibilitam a verificação de diferentes habilidades e competências. Os itens de tipo A exigem que o aluno julgue em certo ou errado. Os itens de tipo B indicam uma resposta numérica (de 000 a 999), possibilitando um raciocínio mais objetivo e um resultado bem mais exato. O tipo C de itens é de múltipla escolha, onde o estudante deve escolher uma resposta certa entre quatro oferecidas. Por fim, os itens D são dissertativos, visando uma análise mais qualificada dos conhecimentos, inferindo habilidades e competências que dificilmente seriam contempladas nos tipos de itens citados anteriormente (CESPE, 2014). A maioria dos itens que buscam aferir conhecimentos musicais são do tipo A e, na minha experiência docente, eu era exigido a elaborar questões/itens no mesmo formato, ou seja, o aluno deveria julgar em certo ou errado. A análise das questões se baseou nos princípios orientadores do PAS e na identificação de competências (C) e Habilidades (H) da Matriz de Objetos de Avaliação (ver quadros 1 e 2, p. 29 e ANEXO A)

No **item 17** da prova da primeira etapa do subprograma 2012, Caderno Natação, por exemplo, o foco da mobilização de conhecimentos está na identificação e diferenciação de gênero musical. O aluno necessita ter informações conceituais sobre música popular brasileira e música erudita, conhecer suas categorias e suas características. O conhecimento é muito mais informativo, factual do que musical ou de domínio da linguagem musical, uma vez que, para responder o item não é necessário que o estudante tenha apreciado as canções. Esse conhecimento pode ser memorizado e seria fácil associar o modelo de questão àquele denominado por Luckesi (2008) da “pedagogia do exame”, que estimula o aluno a decorar os conteúdos. A informação sobre as músicas é suficiente para diferenciar as canções e seus autores e, dessa forma, inferir os gêneros aos quais estão associados:

Item 17: As canções *Pro dia nascer feliz*, de Cazuza, e *Eu nasci há dez mil*

anos atrás, de Raul Seixas, fazem parte da música popular brasileira, e a *Bachiana n.º 4*, de Heitor Villa-Lobos, é um dos ícones da música erudita brasileira. (CESPE, 2012, primeira etapa, Caderno Natação, p.4)

O **item 17** da prova da segunda etapa, Caderno Aleijadinho, do subprograma 2012, aplicada em 2013, se assemelha ao item 17, analisado anteriormente. Ambos se aproximam quanto ao tipo de conhecimento a ser mobilizado, ou seja, conhecimento informativo e factual evocando informações relativas aos gêneros de música popular e erudita, que segundo Del Ben (2003), não exploram exatamente conteúdos musicais. Porém, o segundo item, ao fazer referência às características musicais e líricas (letras) das obras, que supostamente explorariam “estruturas musicais complexas inspiradas na música de Bach e Mozart”, associa o termo austeridade, identificado com as características da música séria, às características das canções populares *Disseram que eu voltei americanizada* e *Você não soube me amar*. A questão suscita reflexões a respeito da qualidade “austeridade” atribuída à estética musical. Esse conhecimento é factual e não mobiliza competências de domínio da linguagem musical, contudo o candidato deve mobilizar informações e conhecimentos sobre quem são Mozart e Bach e conhecer características musicais de suas obras, o que pode ou não exigir a vivência prática e a mobilização de conhecimentos adquiridos na experiência direta com o repertório musical. Entretanto, as habilidades mobilizadas apresentam natureza contextual e visam também conhecer como os ouvintes percebem e “sentem” a música. É interessante constatar que o estudante poderia mobilizar diversas habilidades na resolução da questão, porém a apreciação superficial das obras ou o simples contato com as letras das canções poderia ser suficiente para responder negativamente ao item, principalmente por este afirmar que as obras citadas utilizam linguajar sofisticado:

Item 17: A austeridade mencionada no texto [atribuída à música erudita no texto que introduz a questão] está presente também nas canções populares *Disseram que eu voltei americanizada* e *Você não soube me amar*, nas quais foram utilizados linguajar sofisticado e estruturas musicais complexas inspiradas na música de Bach e Mozart (CESPE, 2013, segunda etapa, Caderno Aleijadinho, p.3).

O **item 60**, também retirado da prova da segunda etapa, subprograma 2012, Caderno Aleijadinho, se distingue dos outros por citar instrumentos e propriedades sonoras. O item visa aferir o conhecimento do aluno sobre os parâmetros do som **timbre**, **altura** e **intensidade** e sua habilidade de diferenciá-los na performance instrumental. Conhecer os

parâmetros do som e saber diferenciá-los na prática musical é uma competência que mobiliza habilidades que exigem conhecimentos conceituais sobre os parâmetros do som, timbre e intensidade e pode ou não demandar vivência prática dos conceitos por meio da escuta, execução, da experimentação, da criação musical ou da combinação dessas práticas concretas.

Item 60: É possível fazer a distinção entre, por exemplo, uma nota executada por Sivuca no acordeão e a mesma nota executada por Victor e Léo na guitarra, porque elas têm timbres iguais e intensidades diferentes (CESPE, 2013, segunda etapa, Caderno Aleijadinho, p.9).

Identificar e diferenciar os parâmetros do som não é uma habilidade do fazer musical, segundo Swanuick (2003) e França e Swanwick, (2002), mas uma habilidade relacionada ao material sonoro. Esse tipo de avaliação se aproxima dos testes auditivos Seashore (1938, *apud* GROSSI, 2003) considerados por Wing (1948, *apud*, GROSSI, 2003), distantes do interesse do músico e da música. Ao refletir sobre os princípios norteadores do PAS, destaco também que os itens apresentados não contemplam a interdisciplinaridade e a contextualização da linguagem musical. Não há relação entre as músicas e o cotidiano e as vivências dos jovens e nem diálogo com outras áreas do conhecimento, embora cite nomes de canções e compositores do repertório musical da música popular e erudita. Os princípios norteadores do PAS se fundamentam nas orientações oficiais para o Ensino Médio no Brasil. Os PCNs (BRASIL, 2000a) defendem a aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, ou seja, “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (p.4).

Entretanto, é possível um outro olhar para os dois primeiros itens apresentados, com foco nos conhecimentos e habilidades referentes à Competência 2 (contexto em que as músicas se inserem e o significado atribuídos às diversas manifestações culturais), uma vez que exigem o domínio de conhecimentos associados a valores e significados socioculturais atribuídos à música. Por outro lado, o terceiro item analisado afere conhecimentos relacionados à Competência 1 (compreensão de elementos presentes na linguagem musical), pois demanda que os alunos saibam identificar instrumentos em uma audição, bem como compreender os timbres diferenciados, além de demonstrar domínio de conceitos como intensidade e altura musical.

Nos próximos exemplos, são identificados, mais claramente, os princípios avaliativos

que regem o PAS, além disso, o domínio dos materiais sonoro-musicais é verificado de forma mais evidente, aferindo se o aluno demonstra capacidade de realizar reflexões e conexões a partir de seu repertório de conhecimentos.

Na prova da primeira etapa, do subprograma 2012, Caderno Natação, foi apresentada, em versos numerados, a letra da canção *A Violeira*, do compositor Chico Buarque. Dentre os itens relativos à canção:

Item 12: A métrica da letra da canção imprime um ritmo que remete ao repente nordestino, comumente empregado para tratar da migração de nordestinos para a região Sudeste (CESPE, 2012, primeira etapa, Caderno Natação, p.4).

Os termos “métrica”, “ritmo”, “repente nordestino” explorados no item exigem que o aluno demonstre capacidade de mobilizar competências, habilidades e conhecimentos em música que envolvem: 1) compreender elementos da linguagem musical como o ritmo (C1); 2) reconhecer o repente como manifestação musical popular (C2) e 3) identificar as características que definem o repente como um gênero musical (C1 e C2). Além disso, observa-se no exemplo citado, a contextualização social e a interdisciplinaridade do conhecimento musical colocada em prática uma vez que, a temática da imigração dos nordestinos é abordada, associando o fazer musical com seu contexto sociocultural. A questão com *A Violeira* apresenta ainda outros itens relativos à canção, mas com foco nos conhecimentos de outras áreas disciplinares, o que exemplifica a proposta interdisciplinar da prova. As habilidades mobilizadas no item, H1 (identificar a plurisignificação presente na linguagem), H2 (dominar informações centrais e periféricas a respeito da obra e inter-relacioná-las), H3 (inter-relacionar informações de diferentes áreas do conhecimento) e H9 (fazer inferências indutivas, dedutivas e analógicas) são constituintes das competências C1 (domínio da linguagem) e C2 (capacidade de contextualização do conhecimento) conforme a Matriz de Objetos de Avaliação do PAS.

O próximo item, retirado prova da terceira etapa, do subprograma 2012, Caderno Guerra, aplicada em 2014, também evidencia mobilização das competências C1 e C2: compreensão dos elementos da linguagem musical (C1) e dos contextos socioculturais em que estão inseridas as diversas manifestações musicais (C2).

Item 18: Na canção *Cidadão*, de Lúcio Barbosa, a sonoridade regional e

sertaneja da sanfona contrasta com o caráter urbano da bateria e do baixo elétrico (CESPE, 2014, terceira etapa, Caderno Guerra, p.5)

Para inferir se o item é correto ou errado, espera-se que o estudante tenha apreciado a canção e, que tenha realizado práticas musicais em sala de aula que promovessem o desenvolvimento das competências necessárias para responder ao item. Em outras palavras, espera-se que ele tenha vivenciado a experiência musical para que, no momento da prova, fosse capaz de estimular sua memória para identificar a pertinência ou não do item quanto a instrumentação utilizada nas músicas e quanto a forma como os instrumentos são organizados para expressar e diferenciar o caráter rural e urbano transmitido (ou não) pela canção. Nesse item, as habilidades H1 (compreender a plurissignificação da linguagem) e H2 (compreender o contexto central e periférico que envolve as obras) são exigidas, para que o aluno pudesse diferenciar os instrumentos, sua sonoridade (timbre) e sua relação com as representações sociais de rural e urbano (C1 e C2). Esse item é um bom exemplo da valorização da experiência cotidiana e do saber tácito do aluno, uma vez que qualquer estudante, mesmo sem frequentar aulas de música, poderia inferir a resposta correta a partir da mobilização de saberes da sua própria experiência sonoro-musical, pois a sanfona naturalmente é associada à sonoridade regional ou sertaneja e a bateria e o baixo elétrico à sonoridade urbana (C2). Dessa forma, jovem e música se aproximam e a prova mobiliza saberes da experiência musical cotidiana.

A próxima questão me suscita reflexões similares:

Item 21: Em *Cotidiano*, o tempo musical bem marcado e a melodia repetitiva ressaltam a rotina diária descrita na canção (CESPE, 2014, terceira etapa, Caderno Guerra, p.5).

No **item 21**, retirado da mesma prova do item anterior, espera-se que o estudante demonstre domínio dos materiais musicais, tempo e melodia (C1), porém para responder à questão é preciso que o aluno tenha realizado escuta prévia bem atenta e qualificada, a fim de associar os termos “tempo musical bem marcado” com “a melodia repetitiva”. Isto exige que o candidato compreenda musicalmente, e a partir da experiência prática, melodia e tempo, entendendo como esses elementos se organizam em música e na canção *Cotidiano*. A vivência concreta do fazer musical possibilitará que o aluno associe as características musicais vivenciadas a uma noção cultural de rotina ou cotidiano. A experiência cotidiana e suas

vivências auxiliam na construção de saberes e na obtenção de conhecimentos que o programa pretende explorar. A avaliação em música, da mesma forma, espera que o estudante, “leigo” ou não em música, seja capaz de refletir e mobilizar habilidades e competências expressadas na Matriz de Objetos de Avaliação do PAS.

Acredito que a Matriz de Objetos de Avaliação e os princípios de contextualização e interdisciplinaridade do programa se adaptam bem à realidade da sala de aula e a demanda por aulas musicais. De fato, a maioria dos alunos do Ensino Médio não apresenta contato prévio com experiências de aprendizagem formal de música. Devido a essa realidade e a baixa carga horária da disciplina nas escolas os alunos não se sentem confiantes com relação ao domínio de competências e habilidades associadas aos materiais sonoros, à expressão, forma e estrutura musicais e à valoração cultural das obras. Porém, a música ocupa posição de destaque na vida dos jovens que possuem conhecimento musical tácito e intuitivo permitindo explorar facilmente a expressão musical e o valor associado à música, devido, principalmente, ao engajamento musical do jovem. Compartilho essa afirmação com a literatura (GROSSI, 2003; DEL BEN, 2003) e pude constatar sua veracidade na minha experiência em sala de aula, quando pude também identificar a curiosidade dos estudantes em conhecer o conteúdo musical, uma vez que este é vivenciado no seu cotidiano informal. O desafio do professor está na transição da informalidade para a formalidade, respeitando a experiência anterior do estudante e suas preferências, crenças e concepções musicais como sugere a própria Espiral do Desenvolvimento Musical (FRANÇA, 2002; SWANWICK, 2002).

Na instituição onde tive minha experiência docente, a avaliação tinha caráter predominante somativo, segundo Chueiri (2008), evidenciado por sua uma avaliação classificatória e todas as disciplinas deviam organizar suas avaliações de acordo com o calendário pré-estabelecido, que determinava ainda o peso de cada exame na nota final do bimestre. Na prática, o interesse dos alunos nas aulas era influenciado pela presença ou não de conteúdos ou dicas de prova. Além disso, os alunos se mostravam habituados aos modelos vigentes, uma vez que nas aulas que precediam as avaliações, os alunos ansiavam pela realização de revisão do conteúdo da prova, reforçando uma cultura do “decoreba” e do “estudar para se sair bem no exame”.

Nesta monografia, para analisar as questões de prova aplicadas por mim nas turmas de Ensino Médio, adotei os mesmos critérios utilizados na seleção, procurando escolher, de maneira semelhante à praticada anteriormente nas questões do PAS, três questões que não

deixam explícitos os princípios de aprendizagem significativa e avaliação formativa e três questões que demonstram maior alinhamento com as propostas de avaliação que visam acompanhar e auxiliar a construção de conhecimentos. Apresento a seguir o texto das minhas questões.

A primeira delas apresentava o enunciado abaixo, onde o aluno deveria inferir se a afirmação era correta ou errada:

Para se identificar e compreender música é importante conhecer algumas propriedades básicas do som que, por sua vez, pode ser definido através de características como agudo ou grave, forte ou fraco, longo ou curto, além de peculiaridades sonoras que possibilitam a identificação de um instrumento emissor. Os quatro parâmetros do som são, respectivamente, altura, intensidade, duração e timbre. (questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

O item acima visava aferir conhecimentos relativos aos parâmetros do som e apresentou um texto extenso buscando fazer com que o estudante pudesse acompanhar as informações fornecidas e organizasse seus conhecimentos. Porém, embora bastante explicativa, a questão têm caráter pouco musical, uma vez que é possível respondê-la sem necessariamente mobilizar competências de domínio da linguagem musical. O conhecimento exigido na questão é fragmentado, não contextualizado e focado em materiais sonoros que não contemplam a totalidade da experiência musical, assim como os testes apresentados por Grossi (2003), de Seashore e Wing. A questão poderia ser classificada por Demo (1999), como típica da cultura do “decoreba” e da aferição de conhecimentos pouco relevantes no contexto da construção de aprendizagens significativas. O próximo texto apresenta uma outra forma de abordar os materiais sonoros:

Ao apreciar a composição de Arrigo Barnabé, *Infortúnio*, observamos a presença de uma grande gama de instrumentos. Em certos momentos, alguns instrumentos ou vozes tocam juntos as mesmas frases melódicas, porém, na maior parte da música predomina a independência dos instrumentos, desenvolvendo melodias variadas e gerando harmonias dissonantes. A análise realizada tem foco predominante na textura musical. (questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

Este segundo item de prova apresenta também um texto longo. Esse recurso é explorado porque o item não apresenta um enunciado explicativo, como ocorre na maioria das

questões do PAS. O texto introdutório das questões, em geral, propicia uma melhor compreensão dos itens e seu conteúdo. Nesse caso, os enunciados das questões podem apresentar textos retirados de documentos oficiais ou de sites de internet, que abordam de forma mais aprofundada conhecimentos relativos a materiais sonoros, recursos expressivos, gêneros musicais e instrumentos musicais. A partir desses textos, os itens podem trabalhar as competências dos alunos de maneira mais contextualizada. Embora o segundo exemplo faça referência à uma obra musical, *Infortúnio*, e explore suas características sonoras, o texto está centrado nos materiais primários da música, sem necessariamente verificar se o aluno foi capaz de apreender questões mais próximas da sua experiência real com a música. Em relação à filosofia de educação musical de Swanwick (2003), fica evidente a deficiência de aprofundamento, uma vez que os conhecimentos exigidos ficam restritos ao campo dos materiais sonoros e das habilidades sensoriais dos estudantes, distantes das percepções de expressividade, forma ou valor musical.

Embora pertençam a períodos e estilos diferentes, as músicas *Cuitelinho* de Pena Branca e Xavantinho e *Camaro Amarelo* de Munhoz e Mariano, utilizam exatamente a mesma instrumentação musical. (questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

O item destacado acima, por sua vez, apresenta uma maior proximidade com o conhecimento apreendido na vivência geral do jovem com a música. As duas duplas sertanejas são conhecidas por grande parte do público e pude observar esse fato na minha prática docente. A segunda canção, *Camaro Amarelo*, quando trabalhada em sala de aula, causou aprovação e estranhamento. A inserção desta música no repertório do PAS, teve um efeito interessante que atrai a atenção dos alunos para os Objetos do Conhecimento do programa, seja por admiração seja por depreciação. A canção *Cuitelinho* também teve grande apelo por parte dos estudantes, que a identificavam nos gêneros “modão” e “sertanejo de raiz”. Essa ambientação intuitiva com as obras fornece uma base conceitual simbólica e especulativa (FRANÇA 2002; SWANWICK, 2002) que possibilita a mobilização de competências relacionadas à música. Porém, o texto da questão não faz inferências aos contextos das obras, somente afirma diferenças entre elas. Por isso, observa-se que a questão ateu-se aos materiais sonoros – instrumentos musicais – como objeto de análise do conhecimento dos alunos, caracterizando uma abordagem fragmentada do conhecimento, tão rebatida anteriormente pela literatura investigada.

O próximo item se diferencia dos demais, por se tratar de uma questão dissertativa e possibilitar ao estudante demonstrar, com maior clareza, o domínio das competências e habilidades associadas à linguagem musical. Diante da impossibilidade de se avaliar musicalmente tal qual modelo espiral sugerido por Swanwick (2003) é interessante para a disciplina de educação musical estimular o estudante a discorrer sobre questões relativas aos seus conteúdos, visando inferir os conhecimentos dos estudantes advindos da sua experiência musical, relativos aos significados inerentes (instrumentos musicais utilizados nas canções, por exemplo) e delineados (gêneros e tribos musicais), utilizando conceitos apresentados pela pesquisadora Lucy Green (1997). O texto da questão, mais resumido, incentiva o alunos a demonstrarem compreensão dos elementos musicais, sua organização (C1) e o contexto que envolve a produção das obras (C2).

Em sala de aula, escutamos duas canções populares brasileiras, *Cuitelinho*, de Pena Branca e Xavantinho e *Camaro Amarelo* de Munhoz e Mariano. Escreva sobre suas semelhanças e diferenças musicais e sobre o contexto de produção das obras.(questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

O quinto item de prova analisado neste estudo possibilita identificar a mobilização das competências 1 e 2 (C1 e C2). O texto da questão visa aferir se o aluno tem domínio de materiais sonoros como ritmo e melodia (C1) e do contexto de produção do estilo musical abordado (C2). A inclusão de *Camaro Amarelo* no repertório do PAS atende aos princípios de inclusão e de contextualização, uma vez que o professor é estimulado a trabalhar com canções presentes no cotidiano dos jovens (BASALI; FERLIM, 2013). O trabalho com repertórios que se aproximam do gosto de um segmento dos estudantes incentiva o desenvolvimento das habilidades e competências musicais a partir da intuição e experiência musical dos jovens. Cabe aos professores entender a importância de se abordar não só conhecimentos musicais, mas também aspectos relativos aos contextos social, cultural e histórico de cada obra.

Uma das características do rap é o “canto falado” evidenciado na canção *Vida Loka* dos Racionais MC. No canto, é possível identificar um ritmo diversificado e poucas variações melódicas. Tal característica revela a grande importância das letras nas canções, traço marcante do estilo. O rap está fortemente associado às periferias das grandes cidades onde tem importância cultural e social. (questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

No último item analisado, apreendo a possibilidade de mobilização das competências 1 e 2, mais uma vez. A apreciação e compreensão dos instrumentos musicais, estão contidas na competência 1 (C1), enquanto o domínio do contexto musical que envolvia a canção citada atende ao desenvolvimento da competência 2 (C2). Se, na obra abordada anteriormente, ficou evidente a tentativa de se aproximar da realidade do jovem, no exemplo seguinte, bem como em diversos outros itens analisados, o professor é estimulado a trabalhar com obras que, embora destacadas do gosto comum juvenil, populares ou eruditas, têm grande importância histórica.

Na apreciação da canção “Panis et circenses”, interpretada pelos Mutantes, pode ser observado um arranjo que mistura elementos presentes na música erudita e na cultura pop. A música compõe o repertório do movimento da Tropicália, que promoveu inovações e surpreendeu ao introduzir instrumentos estrangeiros, como guitarra e baixo, na MPB. (questão retirada de avaliação do autor para escola do EM)

Após o trabalho de análise interpretativa e autoreflexiva, realizado nesse capítulo, considero importante destacar novamente um dos eixos norteadores do PAS e dos documentos oficiais para educação no Brasil que é estar conectado com a experiência do jovem no seu cotidiano, além das questões que o acompanham. Dessa forma, trabalha-se com o conhecimento intuitivo dos jovens para o desenvolvimento de competências e habilidade. Segundo Pacheco (1995), o currículo escolar “existe em função dos alunos, seus sujeitos principais, isto é, dos seus interesses, motivações e possibilidades” (p.45) e que para essa realidade ser alcançada é necessária “uma revisão constante dos conteúdos, programas abertos e flexíveis” (p.45), além de um equilíbrio entre a teoria e a prática, o formal e o informal, o idealizado e a realidade. Fernandes (2005) também considera necessário recorrer a tarefas de avaliação mais abertas e variadas, de forma a diversificar as estratégias, as técnicas e os instrumentos de verificação da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do ano letivo com minhas turmas de Ensino Médio, fui orientado pela coordenação pedagógica da instituição à qual estava ligado, a usar como referência para minhas aulas, os “conteúdos” do PAS. Foi sugerido que eu pesquisasse as provas antigas, para ter um parâmetro da forma como é avaliado o conhecimento em música. Essa demanda comprovou a evidência, como já explicitado, da influência da avaliação externa exerce sobre o currículo e as práticas pedagógicas do Ensino Médio. Porém, cabe ao professor, entender que o currículo não se encerra nos conteúdos do PAS e tampouco o desenvolvimento de competências em música pode ficar restrito àquelas exigidas na prova.

As minhas práticas em sala de aula foram diversificadas no primeiro bimestre, quando busquei trabalhar conhecimentos musicais elementares que servissem de referência para que os alunos fossem capazes de organizar seus pensamentos musicais ao apreciar as canções. Ritmo, melodia, acordes, instrumentos, gêneros, foram alguns dos conteúdos abordados. Acho importante refletir sobre a forma como foram trabalhados esses conceitos, uma vez que ao considerarmos que a avaliação formativa e integrada aos demais processos educacionais, seja a ideal, é preciso estar atento a todas as práticas realizadas em sala de aula, além disso, acredito ser extremamente necessário que o professor tenha consciência de que objetivos deseja atingir com suas aulas e que conhecimentos serão avaliados.

Mais uma vez, tendo como base a minha experiência, não vejo essas questões bem resolvidas para a maioria dos professores, que fundamentam suas aulas na transmissão de conteúdos. Se no meu início, eu não realizei essas reflexões, eu tive a sorte de escolher práticas musicais que traziam consigo princípios pedagógicos ativos e alternativos. Métodos como *O Passo*, de Lucas Ciavatta (2003), experiências de Murray Shaffer (1991) e o seu *Ouvido Pensante*, o estudo de Lucy Green (1997) e seus conceitos de inerente e delineado, aprendizagem informal e em grupos, além de vídeos, material gráfico de apoio, foram alguns dos recursos utilizados por mim, enquanto não tinha meu próprio plano bem traçado. Penso que a avaliação relativa aos conteúdos do primeiro semestre não foi a ideal, uma vez que, tanto nas questões dissertativas quanto nas objetivas, a abordagem do conhecimento musical foi realizada de forma fragmentada e não contextual. Tal fato pode ser percebido na análise das minhas provas realizada anteriormente. No segundo bimestre voltei minha prática pedagógica para a apreciação das obras presentes nos objetos de conhecimento do PAS.

Analisei o referido documento, buscando entender como seriam abordadas as músicas nas avaliações e dessa forma orientar minhas práticas em sala de aula.

Swanwick (2003) afirma que o “professor deve ser crítico, sensível e articulado” e principalmente compreender a complexidade da experiência musical, não ficando restrito a uma ou duas de suas dimensões. Acredito que embora eu tivesse consciência dessa complexidade, em muitas práticas concentrei o foco em determinados materiais musicais, esquecendo de contemplar de maneira mais considerável o todo da experiência com a música. É possível chegar a essas conclusões a partir da análise das minhas questões de prova, afinal, como explicitado anteriormente (HENTSCHKE; SOUZA, 2003; DEL BEN, 2003; SACRISTÁN, 1998), as reflexões sobre a avaliação recaem necessariamente em questões como que concepções pedagógicas são adotadas? Qual a proposta curricular? E como transcorre a prática diária em sala de aula? Essa conexão entre a avaliação e todo o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo todos os atores presentes no contexto educacional, também foi explicitada anteriormente (SACRISTÁN, 1998; DEMO, 1999) e acredita-se que avaliação deve estar integrada à educação de forma contínua e, principalmente, deve visar a construção do conhecimento e não somente aferi-lo.

A análise das minhas questões deixa evidente a necessidade de trabalhar os conteúdos da música de forma mais próxima da vivenciada pelos jovens no seu dia a dia. Além disso, mesmo limitando as práticas musicais à apreciação musical, é preciso que ela vise possibilitar ao aluno uma audição mais crítica e consciente dos procedimentos musicais. Somente a partir dessa base, os alunos serão capazes de mobilizar as competências esperadas para os alunos do Ensino Médio brasileiro e sejam capazes de buscar o conhecimento e dessa forma “continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de ensino” (BRASIL, 2000a, p.10).

Porém, o traço mais marcante da minha experiência com avaliação no EM foi a necessidade de me adequar a um sistema avaliativo previamente estabelecido. Como abordado no texto, essa condição inicial é comum ao EM brasileiro, principalmente nas escolas particulares, onde a grande meta é obter bons resultados nos exames de seleção para o ES. Embora o PAS/UnB tenha princípios que caracterizam uma avaliação formativa e qualitativa, ocorre que as instituições, ao buscar se adaptar às expectativas do programa, acabam adotando práticas somativas e quantitativas que dão mais importância aos resultados almejados e obtidos e não ao processo de construção do conhecimento. O sistema avaliativo

baseado num calendário de provas previamente estabelecido deixa explícito seu caráter somativo, uma vez que a avaliação formativa daria maior importância às avaliações realizadas na prática diária de forma processual. De uma forma geral, os autores destacados ao longo do texto, se mostraram contrários a essas características encontradas em minha prática.

A avaliação dessa forma se assemelha àquela encontrada na “pedagogia do exame”, assim designada por Luckesi. Esse sistema favorece a cultura do treinamento e memorização. Da mesma forma, está implícita na minha prática de avaliação a noção de que ela serve essencialmente para a medição do conhecimento, uma vez que não são implícitas orientações para que cada aluno possa desenvolver seu processo de construção do conhecimento. Embora, como afirmado por Demo (1999), seja impossível fugir do caráter classificatório da educação, deve-se almejar um estímulo ao estudante, a partir de cada resultado avaliativo, com vistas a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. As orientações oficiais deixaram clara a necessidade de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, em relação a si mesmo e em relação ao grupo (BRASIL, 1996). Para estar fundamentada nos princípios ideais destacados no texto, a avaliação deve voltar suas atenções para a construção do conhecimento por parte de cada aluno, acompanhando-o passo a passo de forma zelosa e atenta. Assim será alcançada a visão de avaliação contínua e formativa, que intenta realizar as intervenções necessárias para que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem.

Se a pesquisa bibliográfica (SOUZA, 1997; BRASIL, 2013) evidenciou a ideia de que a avaliação traz consigo uma série de valores, crenças, visões de mundo, práticas sociais e até mesmo posições políticas, acredito que o docente deve ter maior posicionamento ideológico em relação a esta atividade educacional. Dessa forma, mesmo sob uma realidade adversa de avaliação, é necessário que o professor traga consigo princípios que possibilitem uma avaliação mais qualificada. Às instituições cabe uma revisão de suas propostas avaliativas, visando estar focadas no aluno, de forma contínua e sempre potencializando a construção do saber. Essa discussão deve englobar todos os agentes do processo educacional, incluindo coordenadores, diretores, professores, alunos, pais e responsáveis, dentre outros, numa tentativa de superar os modelos vigentes focados unicamente nos resultados e objetivar a formação de indivíduos críticos e hábeis na resolução de problemas encontrados no âmbito educacional e na vida cotidiana. E se a política educacional de classificação é incentivada pelos próprios pais, faz-se necessária uma conscientização de todos os atores do processo educacional.

Ademais, mesmo sob condições adversas para o ensino musical, como a tradição escolar que acostuma o aluno a ter uma atitude passiva e organiza a sala de aula em fileiras pré-determinadas, além da baixa carga horária, é vital ao educador musical saber organizar suas práticas com vistas a contemplar as diferentes esferas do fazer musical, **executar**, **apreciar** e **compor**. Porém, ao focar suas atividades na apreciação musical, não se deve limitar esta ação à reflexões sobre os materiais sonoros, nem tampouco às informações sobre a música. Ao docente de música no EM, será necessário desafiar as tradições educativas e avaliativas vigentes de forma a superar as limitações e realizar atividades efetivamente musicais, contemplando suas diversas dimensões.

Por fim, avalio que a pesquisa realizada nesta monografia me propiciou intensas reflexões que não me seriam possíveis na época da minha atuação e, dessa forma, pude interpretar a minha prática de maneira mais embasada. Se na época de minha experiência com EM tive dificuldades para o desenvolvimento de minhas avaliações, acredito que hoje teria mais segurança. Essa condição é alcançada por meio da compreensão das diversas funções da avaliação na educação e por entender que a proposta avaliativa e seus critérios refletem o que pensa o professor, suas crenças, visões políticas e sociais.

Concluo que na minha atuação não tinha bem delimitados os princípios norteadores da minha prática e somente procurei me adaptar ao sistema vigente, porém hoje, através da busca realizada por uma visão mais ampla e crítica sobre o tema acredito ser possível identificar uma base mais sólida de conceitos, funções e propostas de avaliação permitindo ter maior controle sobre esta atividade tão importante para o processo educacional. De acordo com Pereira e Souza (2004), importa “destacar que o pensar e o fazer dos professores é resultante de percepções construídas ao longo da vida acadêmica e profissional”(p.201) e que “as concepções, as finalidades e as formas como se realizam a avaliação da aprendizagem são marcadas por percepções e certezas edificadas no passado”(p.201). Através das reflexões realizadas no texto pude reelaborar minhas experiências acadêmicas e profissionais de forma a possibilitar transformações nos modelos e funções atuais da avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. “Música em PAS”: a música como objeto de avaliação do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 107-122, jan/abr, 2012.

ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v.3, p.53-67, jan/dez, 2008.

BASALI, Rogério A. de Mello; FERLIM, Uliana Dias Campos. Atualizar para reavaliar: A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. *Pesquisa & Avaliação / PASSEI*. n.2, set, 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores no ensino médio, etapa I – caderno VI: avaliação no ensino médio / Ministério da Educação*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC / SEB / DICEI, 2013b.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico] : Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande Dicionário Etimológico–Prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edição Saraiva, 1968.

CESPE. *Pesquisa e Avaliação / PASSEI*. n.2, set, 2013.

_____. *Guia do PAS*. Brasília: Campus Universitário Darcy Ribeiro – Sede do Cespe, Asa Norte, 2014.

_____. *PAS 3ª. Etapa*: subprograma 2012, Caderno Guerra. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS32014_001_01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CESPE. *PAS 2ª. Etapa*: subprograma 2012, Caderno Aleijadinho. Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS22013_001_01.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. *PAS 1ª. Etapa: subprograma 2012, Caderno Natação*. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PAS12012_001_03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CHUERI, Mary Stela Ferreira Chueiri. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n. 39, jan./abr. 2008.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo: A pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L.Ciavatta, 2003.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane;

SOUZA, Jusamara. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e prática*. São Paulo: Moderna, 2003.

DEMO, Pedro. *Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. *Livro do 3º. Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, p. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

_____, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), p. 21-50. Universidade do Minho: CIED, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta* v.13 – n.21 – dez, 2002.

GREN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Oscar Dourado (trad.). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v,04, 9. 25-35, set. 1997.

GROSSI, Cristina. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Orgs.). *Avaliação em Música: reflexões e prática*. São Paulo: Moderna, 2003.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: _____. *Avaliação em Música: reflexões e prática*. São Paulo: Moderna, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos*

conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos Revista Científica*, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

_____, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina C. C. de; SILVA, Conrado. *Música no Vestibular: o Programa de Avaliação Seriada da UnB*. 2007.

MORAES, Carmem Sylva Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul/set, 2011.

PACHECO, José. Análise curricular da avaliação. In: PACHECO, José; ZABALZA, Miguel (Org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 39-49, 1995.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. Concepção e Prática de Avaliação: um confronto necessário no ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 29, jan – jan, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RABELO, Mauro. *Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro*. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

_____, Mauro. Por que a UnB ainda mantém o PAS?. *Pesquisa & Avaliação / Revista PASSEI*. n.3, nov, 2014.

REIS, Liège Pinheiro dos. *Inserção da música no Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) e sua repercussão em escolas do Ensino Médio no Distrito Federal*. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: ArteMed, 1998.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO,

J. G. (Coord.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 125- 140, 1997.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

ANEXO A – MATRIZ DOS OBJETOS DE AVALIAÇÃO

[illegible][illegible]